

1981 OKT 9

**ACTA UNIVERSITATIS SZEGEDIENSIS
DE ATTILA JÓZSEF NOMINATAE
SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA**



22.

SZEGED, 1980

22.

Dr. Ágoston György
A MUNKÁRA NEVELÉS

Dr. Gergely Jenő
GIMNAZISTÁK ÉRTÉKORIENTÁCIÓINAK VIZSGÁLATA
AZ ÉLETPÁLYA VONZÓ INDITÉKAI ALAPJÁN

Dr. Kunsági Elemér
17-18 ÉVES TANULÓK HAZAFIAS ESZMÉNYKÉPEI ÉS MUNKAIDEÁLJAI

Dr. Nagy József
A TUDÁS LÉTEZÉSI MÓDJAI, MEGJELENÉSI FORMÁI ÉS FUNKCIÓI

Dr. Veczkó József
AZ ISKOLÁHOZ VALÓ VISZONY ALAKULÁSA ÉS AZ EGYÉNI BÁNÁSMÓD
ÖSSZEFÜGGÉSE TANULÓKNÁL

Dr. Zakar András
A PÁLYAVÁLASZTÁSI ÉRTÉKORIENTÁCIÓ PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATA
HARMADIK OSZTÁLYOS KÖZÉPISKOLAI TANULÓK KÖRÉBEN

Szeged, 1980

S z e r k e s z t ő k :

Dr. Ágoston György

Dr. Duró Lajos

ISSN 0324-7260

F.k.: Dr. Kunsági Elemér docens

Készült a JATE Soksorozító Üzemében, Szeged

F.v.: Lengyel Gábor

Engedélyszám: 56472 Méret: B/5

Példányszám: 300

A MUNKÁRA NEVELÉS⁺

Dr. Ágoston György

⁺ A Kazincbarcikán 1980. április 9-11-én rendezett országos pedagógiai tanácskozáson elhangzott előadás. A tanácskozás témája: Munkára nevelés a szaktanteremben.

Mielőtt a munkára nevelés kérdéseire térnék, fontosnak tartom a munka fogalmát, társadalmi jelentőségét, néhány társadalmi összefüggését megvilágítani, mert e nélkül a munkára nevelés könnyen elveszti szocialista célirányosságát, nincsenek támpontjaink, amelyek a munkára nevelésben pedagógiai biztonságunkat garantálják.

A munka anyagi vagy szellemi értéket előállító tevékenység, amelynek elvégzése kötelező. Ennek a rövid meghatározásnak mindkét jegye egyaránt fontos. Az olyan tevékenység, amely nem hoz létre értéket, illetve nem járul hozzá anyagi vagy szellemi érték létrehozásához, nem munkatevékenység. A munkát továbbá lényegesen jellemzi, hogy el kell végezni, elvégzése kötelesség, nincs olyan alternatíva, hogy vagy elvégezzük vagy nem. Mégpedig meghatározott munkát általában meghatározott idő alatt kell elvégezni, sőt meghatározott minőségben is. Ha a munkát nem végezzük el, vagy nem meghatározott idő alatt és minőségben, annak kedvezőtlen következményei vannak. Tehát általában olyan alternatíva nincs, hogy a munkát akkor végzem el, amikor éppen kedvem van hozzá, és ha éppen nincs kedvem hozzá, elhalasztom. A munkát akkor is el kell végezni, ha akkor éppen mást volna kedvem tenni.

Az elmondottakból következik, hogy a munka motivumai közül kiemelkedő szerephez jut a kötelességtudat és kötelesség érzet, továbbá a köteles munka elvégzésének szokása. Ezek jelentősége talán akkor jut leginkább kifejeződésre, ha a munkát összehasonlítjuk az ember olyan tevékenységeivel, mint a játék, a hobby, a szórakozás, talán úgy is mondhatjuk - ha nem is vagyunk egészen pontosak - a szabadidős tevékenységekkel. A játék és a játékos tevékenységek nemcsak a gyermek- és ifjúság számára nélkülözhetetlen szükségletei, nem lehet meg nélkülük a

felnőtt sem. Sőt korábban és még inkább távlatilag ezek a munkán kívül végzett játékos, nemesen, magasrendűen szórakoztató tevékenységek a munkaidő csökkenése következtében egyre nagyobb szerephez jutnak az emberhez méltó szép és kellemes életvitelben. Ezeket a tevékenységeket lényegesen az különbözteti meg a munkától, hogy a "kötelező-", a "muszáj"-jellegűtől mentesek; nem kötelesség végezni őket, még kevésbé meghatározott idő alatt és minőségben. Ezek a tevékenységek a szabadság, az önkéntesség birodalmába tartoznak, motívumaik között a kedvnek van legnagyobb szerepe: akkor végezzük őket, ha kedvünk van hozzájuk, minden következmény nélkül elhalaszthatók, mellőzhetők, cserélhetők, stb. Mindez természetesen nem azt jelenti, hogy a szabadidős tevékenységek nem válhatnak állandó szükségletté, amelyeket rendszeresen végzünk, sőt úgy érezzük, hogy önmagunk gazdagítása, önmagunk megvalósítása érdekében végeznünk is kell, de akkor is jellemző marad rájuk a teljes önkéntesség, a kizárólag saját magunktól függő szabad jelleg. Aligha van köszönet abban, ha valakit valamilyen szabadidőtevékenységre kényszerítenek.

Mindabból, amit eddig mondtam, úgy tűnik, hogy nagyon éles a különbség munka és játékos tevékenység, munka és szabadidős tevékenység között. Nos, hogy milyen éles ténylegesen ez a különbség, az egy adott társadalom gazdasági-társadalmi-politikai rendszerétől a termelőerők fejlettségétől és természetesen magától a munka jellegétől is függ. Egy kizsákmányoló, elnyomó társadalmi rendszerben az emberek többségének a munkája elidegenült munka, mert rájuk kényszerített, nem maguk választják, osztályhelyzetük sorolja be őket egy tevékenységi körbe, tehát a munkamegosztás az emberek akaratától és képességeitől független. Elidegenült továbbá, mert az emberek egy olyan termelőszervezet csavarjai, alkatrészei, amelynek egésze fölött nincs uralmuk, nincs átlátásuk, amelybe nincs beleszólásuk, amellyel semmilyen vonatkozásban nem rendelkeznek. A fizikai dolgozók munkája minden intellektuális mozzanattól meg van fosztva, el van választva. Gondoljanak pl. a Horthy-korszakra: vajon a munkások, parasztok, az egyszerűbb alkalmazottak gyermekei képességeik szerint érvényesülhettek, vajon osztályhelyzetük, szülei társadalmi helyzete nem jelölte ki akaratuktól és képességeiktől függetlenül sorsukat? Nyilvánvaló, hogy az ilyen körülmé-

nyek között végzett elidegenült munka nem lehet kedvtelés, nem lehet öröm, nem lehet érdekes, nem lehet alkotás, ilyen körülmények között a munka és a játék, a hobby, a kedvvel végzett tevékenység között valóban szakadék van. Az ember a munkájában nem tudja megvalósítani önmagát, nem tudja - Márx szavaival - fizikai és szellemi képességeit tárgyasítani, nem tud alkotni, erre esetleg csak a munkán kívül van módja, ha marad ideje, ha a robotmunka, a lélektelen rutinmunka nem űrli fel. Az elidegenült munka motivuma kizárólag a létfenn-tartás, a megélhetés kényszere, amelyet a nevelés igyekszik természetesen átalakítani a kötelességtudat és érzés belső, erkölcsi motivumává, de kevés sikerrel.

A munkának és a játékos, érdekes tevékenységnek, a munkának és az alkotásnak, a kedvvel, örömmel végzett tevékenységnek ez a kibékíthetetlen ellentéte azonban nem örökérvényű. A magántulajdon, a kizsákmányoló osztályok megdöntésével, a termelőeszközök köztulajdonba vételével, a szocialista társadalom létrejöttével fokozatosan megteremtődnek a feltételek ahhoz, hogy a kötelességtudathoz- és érzethez a munka egyéb motivumai is járuljanak, hogy az emberek azért is dolgozzanak, mert munkájukat érdekesnek tartják, mert megfelel képességeiknek, és így meg tudják benne önmagukat valósítani.

Ha arra gondolunk, hogy ma, 35 évvel a felszabadulás után a fiatalok sorsát sokkal kevésbé határozzák meg a származási, családi körülmények, ha arra gondolunk, hogy a fizikai dolgozók gyermekeinek ma tömegesen van kiemelkedési, továbbtanulási lehetőségük, és hogy a fizikai munka jellege is megváltozott, annak végzéséhez is 17 éves korig kell tanulni, akkor nyilvánvaló, hogy ma sokkal több embernek van módja olyan munkát végezni, amelyet maga választott, amelynek választásához legalábbis köze volt, tehát olyan munkát, amely képességeinek megfelel, amely nemcsak kenyérkereseti lehetőség számára, hanem ezen felül érdekes, kedvvel végzett, önmegvalósító tevékenység. Vagyis a kötelességtudat és a kedv, a kedvtelés, a kötelességtudat és az alkotóvágy ma már sok ember munkájában együttható motivum. És maga a kötelességtudat és - érzés is magasabb erkölcsi indítékokkal gazdagodott az olyan embereknél, akikben társadalmi rendszerünk lényege tudatosodott, akik belátják a közösségi és egyéni érdek

összefüggését; ezeknél a kötelességtudat összefonódik a társadalom, a közösség szolgálatának, a szocialista hazá szerezésének nemes indítékaival.

Kétségtelen tehát, hogy a termelőerők szocialista tulajdona megnyitotta azt a fejlődési utat, hogy a munka indítékában kedv és érdeklődés, hazafiság, a közösségi érdek be-
látása érvényesüljenek, de nagy hiba volna nem látni, hogy
ez csak tendencia, sem a termelőerők fejlettsége, sem tömeg-
méretekben az emberek tudati fejlettsége nem éri el azt a
szinvisonalat, hogy a munkát a munka teljesen szabad, a képes-
ségeknek teljesen megfelelő választására, következésképpen
az érdekesség, a kedvtelés, az önmegvalósítás örömeinek moti-
vumára lehetne alapozni. Meggyőződéseim egyébként, hogy a ter-
melőerők fejlettségének és az emberek közösségivé válásának
sokkal magasabb fokán sem alakul át a munka játékká, a köte-
lességből végzett munka és a teljesen játékos tevékenységek
között mindig lesz különbség, ha közelednek is egymáshoz, ha
át is mennek egymásba.

Ha még a munkát - és ezt teoretikusan régóta tudjuk -
a szocializmus elvére lehet csak alapozni: mindenki képessé-
gei szerint, mindenkinek munkájának arányában. Ez az elv ki-
emelkedő szerepet juttat még az anyagi érdekelttség motivumá-
nak, reálisan ítélve meg a kapitalizmusból a kommunizmusba
való átmenet korszakában az emberek tudati fejlettségének át-
lagos színvisonalát, az emberek valóságos természetét, életét,
vágyait, törekvéseit - hozzá téve még: olyan szocialista or-
szágokban, amelyek rendkívül fejletlen termelőerőket örököl-
tek a megelőző rendszerektől, és amelyekben a kispolgárság
száma jelentős volt, és még szélesebb körben hatott a kispol-
gári gondolkodás. Fegyelmezetten, lelkiismeretesen, személyi
adottságainak megfelelően, a termelőerők adta lehetőségekhez
képest a munka termelékenységének emelésére törekedve, az
emberek többsége csak akkor dolgozik, ha teljesítményét mé-
rik, és teljesítményének megfelelő anyagi ellenszolgáltatás-
ban részesül.

Még azoknak az embereknek a munkára készítésében is
jelentékeny szerepe van az anyagi érdekelttségnek, akiknél
ezen túlmenően magasabbrendű közösségi, erkölcsi motivumok
is hatnak. Sőt azt lehet megállapítani, hogy ezeket a maga-

sabbrendű erkölcsi, közösségi motivumokat is csak akkor lehet kellő hatékonysággal kialakítani, ha az anyagi érdekelttség, a teljesítmény alapján történő differenciált bérezés szempontja maradéktalanul érvényesül. Erre lehet építeni az egyszerűbb kötelességtudatot is, a rendszeres, lelkiismeretes, szorgalmas munka szokását is.

Teoretikusan az elmondott összefüggésekkel mindig is tisztában voltak, mégis minden rendellenesség a munka területén és a munkaerkölcsben abból származott, és abból származik, hogy a gyakorlatban a mindenki munkája arányában elvet, az anyagi érdekelttség elvót, a teljesítmény mennyisége és minősége arányában történő bérezés, ellenszolgáltatás elvét só-relem éri; ezt átugorva, mellőzve tul sokat tételeznek fel az emberek szocialista öntudatáról, spontán lelkesedéséről. Így következik be, hogy elferdülnek, visszájára fordulnak szép elképzeléseink a munkához való szocialista viszonyról: szorgalmas, lelkes, a közösségi érdektől áthatott, alkotó, ujitó munka helyett gyakori az alacsony termelékenységű, hanyag, rossz minőségű munka, sok a lógás, a kihasználatlan munkaidő. Ilymódon még azt sem mondhatjuk, hogy általánossá vált volna a kötelességből, a megszokásból végzett rendes munka, még kevésbé a munka magasabbrendű motivációja.

Szükséges volt mindezeket elmondani, hogy megfelelően elemezni tudjam a munkára nevelés jelenlegi helyzetét és feladatait.

A mindenkori nevelési folyamat a társadalomban végbe-menő folyamatok tükörképe. Ha a társadalmi jelenségekben negatív tendenciák jelentkeznek, ezek óhatatlanul megmutatkoznak a nevelésben is. Konkrétabban: ha társadalmi móreteken baj van a munkához való viszonyal, a munkakötelesség teljesítésével, a munka termelékenységével, színvonalával, akkor ez - sajnos - negativan hat a nevelésben is: mind a családi, mind az erkölcsi nevelésben, és megjelennek, illetve felelevenednek olyan pedagógiai elméletek, amelyek ezeket a negatív jelenségeket igazolni akarják. Ennek - sajnos - tanui lehetünk az elmúlt évtizedben. Milyen negatív jelenségekről és elméletekről van szó?

A legkülönbözőbb formában tűnadtak fel azok a polgári reformpedagógiából jól ismert és a töneogoktatásban mindig

használatatlannak bizonyult nézetek, amelyek az iskolai oktatást kizárólag a gyermek, a tanuló érdeklődésére alapozzák. Ezek szerint, ha a tanuló nem tanul, annak oka a pedagógus, mert nem tud érdekesen tanítani. Következésképpen a pedagógusnak nincsen joga a tanulót felelőssé tenni, elmarasztalni, ha nem dolgozik.

Félreértés ne essék, nem az érdekes oktatás ellen szólnok. Fontos nevelői feladatunk tárgyunk iránt érdeklődést keltetni, ennek érdekében mindent megtenni, ami képességeinkből telik. De az oktatást kizárólag az érdekességre alapozni, ez a mai körülmények között végzetes hiba, a szorgalmas iskolai munka lerögzölése. Először is azért, mert a legérdekesebben tanító pedagógus sem képes a mi iskolai viszonyaink között a tanulók egy részében érdeklődést keltetni, másrészt - valljuk be magunk között - nem minden pedagógus művész.

A reformpedagógiai nézetek felújításának és a jelenleg divatos anarchista pedagógiai felfogásoknak a megnyilvánulásai azok a rémképek, amelyeket az elmúlt években ujságokban, hetilapokban gyakran, néha pedagógiai folyóiratokban is, iskoláinkról olvashattunk. Ezek szerint a mi iskoláink unalmas, oktatáscentrikus kintőkamrák, amelyekben autokratikus gyermekellenes, elnyomó szellem, félelem, stressz, neurózis uralkodik, ahol a tanulót inkább megbutítják, mint megokosítják, ahol a tehetségek megnyomorodnak. E problémák megoldására is találunk javaslatokat. Cikkem olvastam pl. a Délmagyarország c. napilapban, hogy az iskola majd akkor lesz igazi iskola, ha a gyermekek úgy érzik benne magukat, mintha vakációznának: az iskola legyen vakáció.

Egyáltalán nem csoda, hogy a pedagógusokon zavar lett urrá, elbátortalanodtak. Ha a pedagógust, az iskolát egyedül teszik felelőssé azért, mert a tanuló nem megfelelően teljesít, ha gyermekellenességgel vádolják, akkor könnyen válik közömbössé, enged a követelményekből, az igényességből, felborul az értékrend, megszűnik a tanulói teljesítmények reális értékelésének lehetősége.

Méginkább előidézi az iskola eligenytelenedésének folyamatát, ha kampány folyik az ellen az értékelési és minősítési rendszer ellen, amelyet kiegészíteni, fejleszteni, a tanuló fejlődését jobban elősegítővé tenni természetesen minden-

kori feladatunk, de amely helyett - legalábbis jelenleg - jobbat kitalálni nem tudunk, és sehol a világon nem tudnak. Nyilvánvaló, hogy az értékelési rendszer elleni akciók is kapcsolatban vannak a kizárólag a pedagógus érdekességére, képességeire alapozott oktatás reformpedagógiai koncepciójával. Mert ha igaz az, hogy a tanuló azt, ami iránt érdeklődik, tanulja akkor is, ha külső késztetés erre nem szorítja, ha meg nem érdeklődik, hiába tanulja és nem is kell tanulnia, akkor értelmét veszti a rangsoroló értékelés, a rangsort megállapító osztályozás, és méginkább értelmét veszti mindenfajta átlagértékelés. Az értékelés elleni akciók méginkább kapcsolatban vannak azzal a felfogással, amely szerint az iskola gyermekellenes, stresszt, neurózist előidéző intézmény. Mert mi az, ami az iskolában leginkább gyermekellenes, stresszt, neurózist okozó: az osztályozás, a vizsga.

Nem kívánom itt felsorolni az értékelési rend ellen indított elméleti, kísérleti, közoktatáspolitikai, publicisztikai akciók hosszú sorát, amelynek az elmúlt 10 évben tanui voltunk. Néhányat azonban megemlítek. Ismereteseek azok az azóta befulladt kísérletek, amelyek az osztályozás nélküli értékelések tárgykörében folytak. Nem az a baj, hogy ilyen kísérletek folytak, hanem az, hogy mint valami megváltó csodaszert propagálta őket a rádió, a televízió, az újság. Iskolarendszerünk egyetlen vizsgája ellen: az érettségi vizsga ellen régóta folyik a támadás. Azt el is érték a támadók, hogy ez a vizsga ugyan van, de nem számít: egyidőben az osztályozást is megszüntették benne, de azt hamar vissza kellett állítani.

A legnagyobb támadás az értékelési rend ellen persze az a közoktatáspolitikai elvárás, amely a bukásmentes iskola kimondott vagy nem kimondott jelszavában ölt testet. Ez teljesen lerombolja a tárgyilagos értékelés minden lehetőségét. Gyakorlatilag azt jelenti, hogy aki elégtelent érdemelne, elégségest, vagy közepest kap, aki elégségest vagy közepest érdemelne, jót kap, és a jelesek egy jelentékeny része nem igazán jeles.

Félreértés ne essék: a bukásmentes iskola jelszava helyett nem a buktató iskola, hanem a megtanító iskola jelszavát szeretném terjeszteni. Az a feladatunk, hogy oktatási rendszerünket, a képzési formákat és pedagógusaink pedagógiai kultúráját úgy fejlesszük, hogy a tanulók elsajátítsák a tan-

tervi anyagot, eleget tegyenek a tantervi követelményeknek. Hatékony felzárkóztatási formákat, esetleg felzárkóztató osztályokat kell az iskolarendszerbe iktatni, differenciált foglalkozási módszerekkel kell dolgozni, a tanulók képességeit a tanulmányi idő megrövidítésével, illetve meghosszabbításával figyelembe kell venni: tehát azért kell intézkedéseket tenni, hogy lehetőleg minden tanuló jól eleget tegyen a tantervi követelményeknek, nem pedig - eme intézkedések nélkül - a bukásmentességet az iskolai munka hatékonyságának mércéjévé tenni. Mert így ugyan gyorsan el lehet érni, hogy senki ne bukják meg, de nem azért, mert mindenki elsajátította a tantervi anyagot, hanem mert leszállítottuk a színvonalat, a követelményeket.

Negativan hatottak és hatnak az iskolai munkára, a lelkiismeretes, szorgalmas munkára nevelésre a gondolkodásra nevelés valóban fontos feladatát úgy propagáló elméletek, nézetek, hogy a gondolkodást szembeállítják a tanulással, valaminek a megtanulásával, ami természetesen alapvető tények, összefüggések, törvények emlékezetbe vésését is jelenti. Természetesen igaz, hogy nem lehet a szükséges tudást a fejben tárolni, feltétlenül rendelkezünk kell a különböző ismerethordozók és tárolók - könyvtár - kezelésének a képességével, de a könyvtárban sem tud tájékozódni, akinek a fejében nincsenek benne a leglényegesebb tájékozódási pontok. Egyszóval: üres fejjel nem lehet gondolkodni, új ismeretekre szert tenni és azokat alkalmazni.

Hallatlan károkat okozott a gondolkodásra nevelésnek ez a félreértelmezése, a félelem attól, hogy a gondolkodásra nevelés ellen követünk el merényletet, ha valaminek az alapos megtanulását megköveteljük. Sajnos egyes tankönyvirokat is bűvöletbe ejtett a gondolkodásra nevelésnek és a játékosság-nak, érdekességnek hamisan értelmezett jelszava. Több olyan tankönyvünk van, amely különböző feladatokkal, /a játékosság érdekében néha nagyon mesterkélt feladattal/ "tornáztatja a tanulók eszét", igyekszik kitaláltatni velük néha olyasmit is, amit nem lehet kitalálni, ugyanakkor nem tartalmaznak egyetlen összefoglaló, szintetizáló, megtanulható szöveget sem, és így végül a gyermekek fejében minden szétfolyik, alig marad meg benne valami. A gondolkodásra nevelés e törekvéseinek eredmé-

nyeképpen egyáltalán nem tapasztalom a tanulók gondolkodásának fejlődését; azt viszont tapasztalom, hogy alapvető ismeretekkel nem rendelkeznek. És azt is tapasztalom, hogy - mivel ritkán kell igazán megtanulniuk valamit - beszűkül a tanulási képességük, csökken a tanulékonyosságuk, nem edződnek kellőképpen szellemileg, és egyre kevésbé képesek kitartó, újabb erőfeszítést igénylő szellemi munkára.

Nem hallgathatom el, hogy a tárgyalt nézetek, tendenciák képviselői nem ritkán "népszerű", a nem szakjellegű folyóiratokat, hetilapokat /Élet és Irodalom, Valóság, Kritika, stb./, a tömegkommunikációs eszközök fórumait kisajátító, "meghökkenítő" érdeklőségeket tálaló szociológusok és pszichológusok, akik a realitásokkal számoló, a pedagógusoknak tényleges segítséget nyújtó pedagógiát lekicsinylik, tehetetlennek, "konzervatívnak" bélyegzik.

Az iskolában a tanulók fő munkája a tanulás, és munkára nevelésük, a munkához való szocialista viszonyuk kialakításának legfőbb területe, eszköze az oktatás: a tanítási és tanulási folyamat. Nem tudtam erről rózsás képet festeni, de dramatizálni sem szeretném a helyzetet. Különösképpen nem itt, Kazincbarcikán, ahol a tanórai munkára nevelésnek oly kiváló kezdeményezései és eredményei tapasztalhatók. Mindössze arról van szó, hogy az iskolai munkában pedagógiai vetületben, "pedagógiai" elméletekkel is megtámasztva, hasonló tendenciák mutatkoznak, mint a felnőttek munkájában. Ha a felnőtt társadalomban nem lenne remélhető változás a munkaerőkölcsben, a munkához való viszonyban, a kötelességteljesítésben, ha nem lenne remélhető, hogy érvényesül végre a mindenkinek képességei szerint, mindenki munkája arányában elv, akkor természetesen nagyon nehéz lenne a munkára nevelés javítási szándékát is megvalósítani. De most - mint mindannyian tudjuk - nyilvánvalóvá vált, hogy előrehaladásunk feltétele mindenki becsületes, szorgalmas, alkotó munkája, a munkateljesítmények megállapítása, mérése és a teljesítménynek megfelelő bérezés elvének szigorú betartása. Ezzel kedvezőbb feltételek jöttek létre a munkára nevelés számára is. A munkára nevelés javítása természetesen ugyancsak létérdeke, fejlődési feltétele a szocialista társadalomnak, mert teljesen lehetetlen a társadalmi fejlődést úgy elképzelni, hogy a nevelés /a családi és iskolai nevelés/

tokat, amelyeket már meghatározott időben feltétlenül, kötelező módon, kötelességszerűen el kell végeznie. Lehetőleg ne egyszeri feladatok legyenek ezek, hanem megbízatások, amelyek hosszabb időre szólnak, amelyek igénybe veszik a gyermek gondolkodását, fantáziáját - a legjobb megoldások keresésére ösztönzik, szervező képességét fejlesztik. Ilymódon a gyermek a legegyszerűbb munkát is örömteli, alkotó munkaként éli át, amelyben kifejtheti és fejlesztheti képességeit. És ez nagyon fontos a szocialista munkára nevelésben, mert kétséggel az a legkedvezőbb helyzet, és az felel meg leginkább a fejlődés tendenciájának, ha a kötelességtudat és az alkotó munka öröme, a személyiségmegvalósító tevékenység iránti érdeklődés a munka összeeső motivuma. De tisztában kell lennünk a következőkkel: az érdeklődésből fakadó cselekvés és a kötelességtudatból fakadó cselekvés nem eshet mindig egybe. Ilyenkor a gyermeknek képesnek kell lennie vágya ellenében kötelességtudatát érvényre juttatni. Az ilyen nevelés együttesen feltételezi a munka családi, társadalmi jelentőségének a tudatosítását, a munka határozott megkövetelését, az állandó gyakoroltatást, elvégzésének és minőségének az ellenőrzését és értékelését, a jutalmazást és - ha szükséges - a büntetést.

Az iskoláskorban - mint mondtam - a gyermek és az ifju legfőbb munkája a tanulás; a munkára nevelés legfőbb iskolai eszköze az oktatás. Véleményem szerint semmi sem okozhat ma több kárt a munkára nevelésnek, mint az, ha iskoláinkat "az oktatáscentrikusság" általános vádjával illetjük, mint az, ha a "nevelőiskola" fogalmát úgy értelmezzük, hogy a nevelést és az oktatást szembeállítjuk egymással. Iskoláinkban jelenleg - és ez távlatilag sem fog megváltozni - az oktatás veszi igénybe az iskolai tevékenység tulnyomó részét. A legfőbb kötelességünk, hogy az oktatás maximálisan fejtsse ki nevelőhatását, munkára nevelő hatását is.

Arra kell törekednünk, hogy az oktatás egész folyamata, minden tanítási óra valóban munkáltató legyen. Sok friss tapasztalat is mondatja velem, hogy még mindig - a kétségtelen fejlődés pedagógusaink szakmai és módszertani kulturájának növekedése és korszerűsödése ellenére - sok az "üresjárat" a tanórákon, vagyis sok tanuló a tanórák jelentékeny időhányadában nincs igazán foglalkoztatva, módja van tulajdonképpen

"nem jelen lenni" az órán: nem figyelni, nem tevékenyen részt venni a munkában. Még mindig sok olyan hagyományos szervezésű tanóra van, amelynek ún. számonkérő részében /házi feladat ellenőrzése, feleltetés/ két-három tanuló dolgozik, a többi szinte semmit sem csinál, új anyagot feldolgozó részében pedig csak néhány jó tanuló működik együtt a tanárral, a többiről szinte megfigyelhető. Az audiovizuális ismerethordozó bekapcsolása az oktatási folyamatba sem történik mindig úgy, hogy igazi aktivitást, meghatározott feladatok megoldására irányuló megfigyelést váltson ki; nem egyszer tűnik a gyerekek számára jó szórakozásnak, amikor ki lehet kapcsolódni a munkából, lazítani lehet. Gyakran tapasztalhatók még az álaktivitás jelei, amikor úgy tűnik, hogy az osztály tevékeny, élénk, figyelemmel kíséri a foglalkozás menetét, de tulajdonképpen a gyermekek legtöbbszörnek következmények nélkül módja van nem elmélyülni, nem gondolkodni, igazi produkció helyett látszatprodukciót adni.

Nagy jelentőséget kell tulajdonítani a házi feladatnak és a házi feladat ellenőrzése módjának. A házi feladat elleni kampány is hozzátartozott az oktatás munkára nevelő hatásának gyengüléséhez, ennek gyökere is azokban a nézetekben van, amelyek szerint a tanulás legyen játék, az oktatást építsük kizárólag az érdekességre. Természetesen azon a véleményen vagyok - és ez az előbb mondottakból következik -, hogy a tanóra munkáltató jellegének fokozásával a tanulók a tantervi anyagból minél többet tartósan a tanórán sajátítsanak el, de az iskolai munka mai szervezete nélkülözhetetlenné teszi még, hogy legyen - mértéktartó módon, a különböző tárgyak között egyeztetve - szóbeli és írásbeli házi feladat, amely alapvető tudnivalók jó megértését, elsajátítását, az ismeretek önálló alkalmazását, feladatok gyakorlását követeli. A házi feladat ellenőrzésének olyan módszereire van szükség, amelyekkel biztosítható, hogy a tanulók a házi feladatot valóban maguk készítsék el, elmélyedjenek benne és jó megoldásra törekedjenek. Ilyen módszerek vannak. Nyilvánvaló, hogy nem nevel munkára, kötelességteljesítésre az olyan házi feladat, amellyel el lehet számolni akkor is, ha nem a tanuló készítette el, vagy lemásolta 8 óra előtt valamelyik osztálytársa füzetéből.

Az oktatás munkára nevelő hatásának feltétele a tanulmányi teljesítmények folyamatos irányító értékelése az utóbbi évtizedben kidolgozott változatos értékelési és önértékelési módszerekkel, hogy mind a tanító pedagógus, mind a tanuló sokoldalu visszajelzést kapjon, mit ért el, milyen hiányosságai vannak. A minősítő értékelésnek, az osztályozásnak viszont a lehető legnagyobb objektivitással egybe kell vágnia a tanuló tényleges teljesítményével. Szükség van arra, hogy rehabilitáljuk a tárgyilagos értékelést, osztályozást. Ezzel együtt sürgős feladat kidolgozni azokat a hatékony segítő formákat az iskolába járás előtt - az óvodába és az óvodába nem járó gyerekek számára is -, továbbá az iskolában - elsősorban az általános iskola alsó tagozatában -, amelyek alkalmasak a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására, minél egyenlőbb tanulási esélyük megteremtésére a kulturálisan magasabb színvonalu környezetben felnövekvő gyermekével. A minősítésben azonban nem szabad tekintettel lenni a származásra, mert különben szétziláljuk az iskolai tanulmányi fegyelmet, bekövetkezik a tanulmányi színvonal általános csökkenése, lehetetlenné válik az igényesség; nem felfele nivellálunk, hanem lefele, egyre inkább lefele: ártunk mind az un. hátrányos helyzetű tanulóknak, mind a nem hátrányos helyzetűeknek.

Meggyőződésem, hogy a munkára nevelés hatékonyságának fokozására igen sok tartalék van még éppen az oktatásban. Igényeseknek, reálisan követelőnek kell lennünk, és ebben kell kifejeződésre jutnia gyermekszeretetünknek, a gyermek iránti felelősségünknek, személye iránti megbecsülésünknek.

A szocialista nevelőiskolában kétség kívül nemcsak a tanítási-tanulási folyamatot kell munkáltató módon megszervezni, hogy a munkára nevelés teljes legyen, és megfeleljen a szocialista társadalom elvárásainak. A munkára nevelés rendkívül hatásos eszköze lehet a tanulók tárgyi értéket előállító munkája, tehát amennyiben ez lehetséges - bevonásuk a termelőmunkába. Az iskolai termelőmunka megszervezését nélkülözhetetlennek tartják azokban a kísérletekben, amelyek a szocialista nevelőiskola megvalósítását tűzik ki célul /Szentlőrinc, Bp. Hernád utca/. A termékeket vagy bér munkában állítják elő ipari üzemek számára, vagy kereskedelmi vállalatok rendelésére készítik. Ami a lényeg, a termék mennyisége és minősége szerinti be-

vételük van; van norma, minden tanulónál megállapítják, hogyan teljesíti a normát. A termelés irányításában, a gazdálkodásban, az önköltség és a haszon kiszámításában, a bevétel felhasználásában, elosztásában a tanulói önkormányzatnak lényeges szerepe van. A bevételekből részesülnek a tanulók munkájuk arányában /takarékbetétkönyvvvel távoznak az iskolából/, egy részét felhasználják az iskolai felszerelés gyarapítására, egy részét közösségi célokra. Minderről a tanulói önkormányzat határoz.

Nem kétséges, hogy az ily módon szervezett munkának a velés egész folyamatát átható nagy nevelő ereje van. Tartalmassá teszi az iskolai és a mozgalmi közösség életét. Az anyagi javak fölötti rendelkezés ösztönzi a művelődési programok, a kirándulások, a nyári táborok tervezését is.

Jól tudom, utópia lenne olyan javaslattal előállni, hogy minden iskola /általános iskola is/ teremtsen meg a folyamatos termelőmunka feltételeit, és tegye az iskolai nevelési folyamat szerves, magától értetődő részévé. Az azonban bizonyosnak tűnik, hogy - amennyiben a termelőmunka és a vele kapcsolatos gazdálkodás nevelői szerepének eszméje pedagógusaink, iskolaigazgatóink és szélesebb értelemben véve pedagógiai közvéleményünk mély meggyőződésévé válna, már most sok iskola - üzemekkel, termelőszövetkezetekkel, vállalatokkal együttműködve, velük szerződést kötve - képes volna a tanulók értéket előállító munkáját elsősorban az ifjúsági mozgalom keretében megszervezni, és ezzel valóban nagy lépést tenni a teljesebb szocialista nevelőiskola felé. Felhivom figyelmüket arra a nagy tapasztalatra, amelyet ma is érvényes módon Makarenko így általánosított: "Ma már meg vagyok róla győződve, hogy az a munka, amely nem törekszik érték létrehozására, nem lehet pozitív értékű nevelési tényező."

Ha a folyamatos termelőmunka nem is valósítható meg minden iskolában, annak érdekében sokat lehet és kell tenni, hogy növekedjék a tanulók eddig is végzett és továbbra is végzendő tanórán kívüli kötelező vagy társadalmi munkájának nevelőhatása. Elsősorban a tanulók kötelező őszi munkájára gondolok. Ezt még sok iskola úgy tekinti, hogy az megzavarja az iskolai tanév normális menetét, nem pedig mint a szocialista munkára, erkölcsre nevelés lehetőségét. Ez a lehetőség azonban csak akkor realizálódik, ha mindennemű munka, amelyet a tanulók végeznek, értelmes, hasznot hajtó, társadalmilag fontos tevékenység,

amelynek értelmességéről, hasznosságáról, társadalmi értékéről sikerült is őket meggyőznünk, továbbá olyan munka, amely jól meg van szervezve, és amelynek szervezésében a tanulók maguk is aktív szerepet játszanak. Vagyis résztvesznek a termelő üzemekkel, szövetkezetekkel történő tárgyalásokban, a munkaszerződések megkötésében, a munka megvalósítási módozatainak kidolgozásában, a munka értékelésében, az érte kapott anyagi ellenszolgáltatások elosztásában. Nevelési szempontból az a legszerencsésebb, ha az őszi munka mindig ugyanabban az üzemben történik, tehát ha az iskola és az illető üzem, termelőszövetkezet között tartós, több évre szóló kapcsolat létesül, a termelési kapcsolaton kívül sokféle egyéb, az iskolát és az üzemet kölcsönösen gazdagító és nevelőhatású kapcsolattal gazdagodik, és kiterjed az egész tanévre. Ez a garanciája annak is, hogy a termelő üzemben: vezetőiben és munkásaiban pedagógiai tudatosság és felelősség alakuljon ki. Nekik is tisztában kell lenniük azzal, hogy csak a jól szervezett munka nevelőhatású; és hogy az ő példamutatásuk is döntő nevelési tényező. A szervezetlen munka, a felnőttek hanyagságának, lelkiismeretlenségének, lógásának látványa hihetetlen rombolást végez az ifjúságban.

Mindazok az elvek, amelyek az iskolai termelő munkára, az őszi kötelező munkára érvényesek, érvényesek a tanulók, az uttörők, a KISZ-tagok mindennemű társadalmilag hasznos tevékenységére: a munka jelentőségének a tudatosítása, a szervezettség, a tanulók bevonása a munka tervezésébe, a megvalósítási módozatok kidolgozásába, az eredmények értékelésébe, az esetleges bevétel felhasználásának eldöntésébe.

A munkára nevelés főbb területeiről, eszközeiről szoltam. Szívesen beszélnék még az iskolai nevelésnek arról az egyre jelentősebb területéről, amelyet a szabadidő kulturált felhasználására nevelésnek nevezek, és amely a tanóráknak és a tanórákon kívül szervezett foglalkozásoknak egyaránt feladata. Az e területen folyó nevelésnek ugyanis sok kapcsolata van a munkára neveléssel, ha a munkát és a szabadidő-tevékenységet határozottan meg is különböztettem egymástól. Hangsúlyozni kell azonban kölcsönhatásukat is: a munka, a munkához való viszony kihat az ember szabadidő töltésére, és fordítva: a szabadidőt művelten eltöltő ember másképp: kulturáltabban, aktívabb módon

dolgozik. Ez a tárgykör azonban már meghaladná előadásom kereteit.

Befejezésül a következőket szeretném hangsúlyozni: az ifjúság felkészítése a korszerű szellemi és fizikai munka végzésére, benne a munkavégző képességek maximális kifejlesztése, a munkavégzés erkölcsi tulajdonságainak: elsősorban a kötelességtudatnak, a szorgalomnak a kialakítása társadalmunk fejlődése szempontjából döntő kérdéssé vált. A társadalomban, a gazdasági életben ma olyan folyamatok játszódnak le, hogy ezt ma mindenki felismeri és átérzi. Éppen ez a biztosíték arra, hogy ifjúságunk munkára nevelését a jövőben határozottabban, igényesebben végezhessük, és szembeálljunk azokkal az elméletekkel, törekvésekkel, dilettáns nézetekkel, amelyek a szorgalmas, igényes iskolai munkát akadályozzák, a tanulmányi rendet és fegyelmet lazítják. Ismervén pedagógusaink közhangulatát, tudom, hogy örömmel készek a munkára nevelés hatékonysága érdekében igényesebbek, határozottabbak, szakmailag felkészültebbek lenni, mert jól tudják, hogy így szeretik okosan tanítványaikat, így válthatják tette azt a felelősségüket, amelyet az ifjúságért éreznek.

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ

Дьёрдь Агоштон

Работа начинается с освещения понятия, общественного значения труда. Статья анализирует общие и отличительные признаки труда и деятельности свободного времяпровождения: /игра, хобби, развлечения/. Данная работа детально занимается теми мотивами, которые являются характерными для выполнения работы людьми на данной степени развития социалистического общества. Важная констатация статьи - что также и школа - поскольку она действи-тельно намерена воспитывать, приучать к жизни - выполнение работ учащихся в школе с помощью соответствующих педагогических приёмов необходимо базировать на общественно-действенную систему мотивов. В последние годы в Венгрии распространялись такие взгляды и были приняты такие политико-просветительные меры, которые оставили без внимания реально действующую систему мотивов. Вследствие этого снизились трудовая мораль учащихся и результативность учебы.

Работа решительной критикой подвергает эти взгляды и политико-просветительные меры. Остальные части работы занимаются вопросами содержания и методики различных сфер выполнения работы в школе /учеба, производительный труд, полезная общественная деятельность/. При этом освещается также и воспитательная роль свободного времяпровождения. Главная точка зрения исследования: повышение воспитательного воздействия на труд в этих разнообразных областях.

ERZIEHUNG ZUR ARBEIT

Dr. György Ágoston

Die Abhandlung fängt mit dem Begriff der Arbeit und deren gesellschaftlichen Bedeutung an, analysiert die gemeinsamen und unterscheidenden Merkmale der Arbeit und der freizeitlichen Tätigkeiten /Spiel, Hobby, Unterhaltung/, beschäftigt sich ausführlich mit den Motiven, die auf dem jetzigen Entwicklungsgrad der sozialistischen Gesellschaft für die Arbeitstätigkeit der Menschen charakteristisch sind. Eine wichtige Feststellung der Abhandlung ist, daß auch die Schule - wenn sie wahrhaftig zum Leben erziehen will - die Schüler-tätigkeit in der Schule mit Hilfe von entsprechenden pädagogischen Verlegung auf dem gesellschaftlich wirkenden Motivensystem basieren soll. In den vergangenen Jahren haben sich in Ungarn solche Ansichten verbreitet und sind solche volksbildungspolitische Maßnahmen gebracht worden, die dieses real wirkende Motivensystem außer Acht gelassen haben. Folglich verschlechterten sich die Arbeitsmoral der Schüler und die Wirksamkeit des Lernens.

GIMNAZISTÁK ÉRTÉKORIENTÁCIÓINAK VIZSGÁLATA
AZ ÉLETPÁLYA VONZÓ INDITÉKAI ALAPJÁN

Dr.Gergely Jenő

A személyiség kutatásának pszichológiai háttérében "többé vagy kevésbé világosan körvonalazódó általános elméleti koncepció áll" - írja A.Ny.Leontyev, majd a következő gondolatokkal folytatja: "Az elméleti elemzéssel ... a személyiségnek legalább három fő paraméterét emelhetjük ki: az ember és a világ közötti kapcsolatok bőségét, hierarchizáltságuk fokát és általános strukturájuk jellemzőit", melynek eredményeként a személyiség "ugy jelenik meg, mint amit az ember magából csinál, ahogyan az ember saját emberi életét alakítja" /4/.

A személyiség alakításának előterében pedig azok a célok állnak, melyek a nevelés fő feladatainak kijelölésén túlmenően az önnevelés és önirányítás hatékony megvalósítását segítik elő /7/.

Pedagógiai pszichológiai szemszögből vizsgálva a személyiségfejlesztés menetét és eredményét azt mondhatjuk, hogy bármiféle konkrét pedagógiai feladat megoldása során feltétlenül az általános nevelési célokból kell kiindulni. Valamint az adott, részleges pedagógiai feladat jellegéből és azon pszichológiai jelenségek fejlődésének törvényszerűségeiből, melyeket alakítani kíván.

Napjainkban hangsúlyosan vetődik fel - a személyiségformálás valamennyi szakaszában - az a követelmény, hogy a személyiség cselekvési rendszerében egyre világosabban körvonalazódjék a társadalmi értékrendszer interiorizáltsága. E követelmény azon személyiséglélektani szemlélettel rokon, mely szerint a személyiség pszichikus arculatát elsősorban olyan karakterű értékorientációk jellemzik, melyek nemcsak indítékai, de egyben rendező és magyarázó elvei is az emberi tevékenységnek. Egyik dolgozatunkban utaltunk arra, hogy az ér-

tékekre orientálódás folyamatában az a sajátságosság tárható fel, ahogyan a személyes tapasztalatok hatása alapján az értékek gondolati-erkölcsi rendszerbe szerveződnek /3/. A cél érdekében összpontosított tevékenységek körét és tartalmát erkölcsi értékek hatják át, melynek kibontakozását és tényleges megjelenését sokféle pszichés tényező egymásrahatása közvetíti. Egyes értékkörökre történő kutatói beállítódás hatására az értékorientáció definiált tartalma és típusa rendkívüli változatosságot mutat a pszichológiában. A pedagógiában inkább szűkebb értelmezést nyer, az eszménykutatás fontos területét képezi.

A személyiségpszichológiában az értékorientáció fogalmi keretének körvonalazása arra irányul, hogy a személyiség strukturáját úgy értelmezzük, ahogyan az az egész személyiség életutját és perspektíváját tükrözi - múltjának, jelenének és jövőjének egysége alapján. A személyiség a jelenben végzett tevékenység sokirányú megítélését úgy éli át, mint eddigi tapasztalatainak és a jövőre vonatkozó leglényegesebb orientációjának eredményét. Az értékorientációban a személyiség szubjektív világának olyan domináns folyamatai hangsúlyozódnak, amelyek a tevékenység motivumait, a jövő felé fordulás, tájékozódás mozzanatait, a kíváncsi cél megvalósításának eszközeit integrálják a személyiségben. E strukturában rögzül mindaz: "ahogyan az ember lehetőségein belül válogat, ahogy dönt, tervez és arányosít; ahogyan jelenlegi helyzetén változtatni akar; ahogyan aspirációi alakulnak; ahogyan igényeit módosítja; ahogyan helyzeteinek, képességeinek realitásait felismeri; ahogyan az előbbieknél jelentést ad és fontosságot tulajdonít" - írja Losonci Ágnes /5/.

E folyamat kibontakozását irányítja a nevelés, egész hatásrendszerével arra törekszik, hogy az éppen adott életkori szakaszban az életkori sajátosságok figyelembevétele alapján a tanulók tevékenységét és magatartását értékorientált tartalommal töltsék meg. Nevelőmunkánk számos tapasztalata bizonyítja, hogy a tanulóknál kifejleszthetők mindazon orientációk, melyek a szociális értéktudat lényeges tényezőiként működnek. A személyiségfejlődés egyik vagy másik szakaszában hatékonyan befolyásolják az önfejlesztés céljaihoz fűződő értékképzetek konkretizálódásának menetét /6/. Ez nemcsak a személyes boldogulás

elérésére vonatkozó cél meghatározását, de egyben a hozzávető életmód számos egymástól eltérő módon érvényesülő elemének megítélését, fontossági sorrendbe helyezését is jelenti.

Vizsgálatunk során kísérletet teszünk arra, hogy a fakultativ gimnáziumi képzésben részesülő tanulók értékorientációinak alakulását összefüggésbe hozzuk azokkal a személyiségben lezajló történésekkel, melyek nemcsak felkeltik érdeklődésüket az értékek iránt, hanem azokkal való azonosulásukat is elősegítik.

A vizsgálat célja

Vizsgálódásunkat olyan elővizsgálatnak tekintettük, amelynek segítségével választ kerestünk arra, hogy az előzőekben felvetett gondolatok alapján, hogyan megy végbe az értékorientálódás a fakultativ képzés közbeiktatásával. E kérdés magában foglalja egyfelől a tantárgycsoport választását a pályaválasztás szempontjából, másfelől azoknak az indítékoknak szubjektív értékelését, melyek az életpálya megválasztása szempontjából vonzóknak bizonyulnak. Különös tekintettel az utóbbira, azt is tervbe vettük, hogy az értékorientációkat a szociális körülmények néhány jelentős tényezőjével is összevetjük.

A vizsgálat módszere

Az a tény, hogy az értékorientációkat a vázoltak alapján kívántuk tanulmányozni, szigorúan ragaszkodnunk kellett az adatgyűjtés eszközeihez: a Csirszka-Pataki által használt attitűd skálához /2/. /lásd 3.sz. Tábla/ A vizsgálati célban már említettük és rögzítettük, hogy mely változókkal, milyen összefüggéseket kívánunk tanulmányozni. Azt terveztük, hogy a különböző pályaorientációk kitüntetett szerepet kapnak az életpálya vonzó indítékainak rendszerszerű szerveződésében és azok visszahathatnak a fakultativ tevékenységek értékelésére is. A kapott adatok feldolgozásában az attitűd-skála hierarchikus szerveződésének kimutatására alkalmas eszközt kellett keresnünk. A válaszbesorolások intenzitásának osztályozását lehetővé tevő statisztikai módszert. Az így nyert adatcsoportok

a vizsgált tényezők közötti kapcsolatokat rögzítették. Az adatok feldolgozása során, tehát egyidejűleg több változó hatását, szerepét, jelentőségét kellett mérlegelnünk.

A vizsgált minta jellemzői

Mintánkba egy nagy és egy kisváros fakultatív gimnáziumi képzésben részesülő második és harmadik osztályos tanulói kerültek. Az adatfeldolgozás 468 tanulóra terjedt ki. A mintavétel kizárja annak lehetőségét, hogy adatainkból messzesemenő következtetéseket vonjunk le. Megállapításaink kizárólagosan azokra a tanulókra vonatkoznak, akik az adatokat szolgáltatták.

Az életpálya vonzó indítékainak hatása a fakultatív tantárgycsoportok választásában

Egyik korábbi vizsgálati eszközünk szempontjait felhasználva igyekeztünk választ keresni arra, hogy miféle kapcsolat jön létre, ha nem is közvetlen módon, a perspektivikusan is ható indítékok és egy tényleges döntési aktus között. E kapcsolat keresésére az indított, hogy pályalélektani ismereteink szerint, kellőképpen bizonyítottnak látszik, hogy /a foglalkozási irányzatokat vizsgáló szakemberek szerint is/ a legtöbb tanuló pályaelképzelése 15-17 éves kor táján határozott változáson megy keresztül. Azoknál a diákoknál is megfigyelhető e változás, akik valójában nincsenek is tisztában választott pályájukkal. Erélyesen lépnek fel mindenféle javaslat ellen, amely nem az ő elképzelésüket támogatja. Az, hogy ez a magatartás így és ilyen módon nyilvánul meg, arra enged következtetni, hogy az egyes pályaképekhez többet ad maga a pályaképhez hozzárendelhető vonzó motivumok rendszere, mint maga a foglalkozási ismeret. A fakultatív irány választásában, az általa elérhető pályaképen tulmutatóan azok a motivumok is jelentőséget kapnak, amelyek az elérhető személyes siker, megelégedettség értékképzetében helyet kapnak.

Egy bizonyos tantárgycsoport iránti érdeklődés ebből a szempontból azt jelzi, hogy az adott ténykedés sikeres lehet e motivumok megerősítése szempontjából. A tanuló általában tan-

tárgyi sikereiből indul ki akkor, amikor tantárgycsoportot választ, mert csak ennek segítségével tudja lemérni saját céljainak mások által történő megítélését. Saját teljesítményének értékeléséhez az előbbi mozzanathoz fűződő élményét; megelégedését vagy éppen elégedetlenségét is átéli. A fakultatív irányok választása összefüggésbe hozható a tantárgyak szerint alakuló értékelő beállítódás általános jellemzőivel.

A minta idevonatkozó adatainak elemzését követően az orientáció időszakában néhány egymástól határozottan elkülönülő értékebeállítódás körvonala látható.

1. Egy viszonylag kicsiny csoportra jellemző, hogy az orientáció időszakában azt hangsúlyozzák ki, hogy külső kényszer hatására /szülők akaratából/ kerültek a gimnáziumba. Egyetlen fontos céljuk, hogy eljussanak az érettségiig. Hogy, mely tantárgycsoportot választják, az alapvető célkitűzésükön nem változtat. A fakultativitással szemben merev magatartást tanusítanak. Kizárólagosan azokra a tantárgyra orientálódnak, melyek nem késztetik őket jelentős erőfeszítésre - bár ez tanulmányi előmenetelükön nem látszik.

Értékorientációikban azok a motívumok jutnak vezető szerephez, melyek a későbbi életvitelben, a gondtalan jólétet, a sok szabadidőt, a fizikai erőfeszítés hiányát az önállósággal és a független foglalkozásgyakorlással hozzák összefüggésbe. Az egyéni és társadalmi realitásoktól elszakadt orientáció és pályakép vetítődik elénk.

2. A második csoportba azon tanulók kerülnek, akik fontosabbnak tartják az egyes tantárgyakat, mint pályaelképzeléseiket. A pályaválasztási döntésüket tulajdon aktivitásuk belső, serkentő értékei fogják befolyásolni és nem a pályához fűződő általános presztizsképzetek. Számukra inkább a megelégedettség, mint a foglalkozásban elérhető siker a vonzó.

3. A harmadik csoportba azok a tanulók sorolhatók, akiknek alapbeállítódása az orientációs szakaszban végzett tevékenység sikerélménye és a nevelői irányítás képességfeltáró munkájának eredményeként alakult ki. Ezek a tanulók nagy jelentőséget tulajdonítanak a társas viszonyok alakulásának. Esetükben a fakultatív irány választását befolyásolja a pedagógus értékelő állásfoglalása, és ez összhangba kerül formálódó pályaválasztási elképzelésükkel.

Tantárgykedvelésük nemcsak az erőfeszítés nagyságától, hanem a távlati célok eléréséhez szükséges értékük alapján is változó. Számukra az orientációs körökben végzett munka pályae érdeklődést is felkeltő hatása, s ez hozzájárul a helyes tantárgycsoport kiválasztásához is.

4. Sajátos beállítódásra vall az, hogy vannak - nem kis számban a mintán belül - olyan tanulók, akik értékbeállítódásuk alapján, ellenállnak az orientációs foglalkozások legtöbb hatásának. Jellemzi őket, hogy nem szívesen fogadják a tantárgycsoport választást orientáló nevelői véleményeket. Fígyelmen kívül hagyják tantárgyi előmenetelük kedvezőtlen alakulását. Mereven ragaszkodnak a korábbi években kialakított pályaválasztási orientációjukhoz. Azonosulnak a szülői elképzelésekkel is. Az orientációs körökben szerzett tapasztalataik látszólag nem épülnek be értékképzeteikbe. Tantárgycsoportválasztásuk a pályabeállítódás jegyeit hordozza. Jellemző erre az aktuális döntési helyzetből való függetlenedés. Az alapbeállítódást azok az értékattitűdök közvetítik, melyek az iskolai direkt hatásoktól távol álló értékorientációkat testesítik meg.

Értékorientációikban kitűntetett helyre kerültek azok az indítékok, amelyek szerint életpályájukat az alkotás, a kezdeményezés lehetősége, mások irányítása és vezetése, a tekintélyes megbízatások és interperszonális érintkezési lehetőségek ötvöznek. Számukra nem okoz konfliktust az, hogy jelenlegi függőségi helyzetükben a jövőre úgy tekintsenek, mint önirányításra alkalmas embereket.

Az egyes csoportokban a következő százalékos megoszlást találtuk a teljes mintán belül:

	C s o p o r t o k			
	1.	2.	3.	4.
Gyakoriság %	6 %	9 %	31 %	54 %

A minta értékorientációs tendenciáit alkotó itemek közötti korrelációk nem mutattak szignifikáns különbséget a leányok és fiuk attitűdjei között. Ez a tény azt jelzi, hogy az a feltevésünk, mely szerint a nemek egymástól eltérő értékorientációkat reprezentálnak, nem igazolódott be.

A mintában feltárt összefüggések, a szakirodalomra is tekintettel nem általánosíthatók probléma-mentesen. A kapott adatokat táblázatba rendezve az 1.sz. táblázaton tüntettük fel.

1.sz. Táblázat

A tantárgycsoport választásra utaló beállítódás érték-orientációs tényezői

Csoport %	Beállítódás tartalmi jellemzői	Gyakoriság %
1. /6 %/	Szüleim kívánságára jöttem gimnáziumba.	94
	Legalább az érettségiig szeretnék eljutni.	87
	Mindegy, hogy melyik tantárgycsoportba kerülök.	91
2. /9 %/	Nem tudom, hogy milyen pályát választok.	76
	Tantárgycsoportot úgy választok, hogy ne legyenek tanulási nehézségeim.	69
	A kialakult tanuló társi kapcsolatok nem befolyásolják választásomat.	62
3. /31 %/	Osztályfőnököm javaslatát figyelembe veszem.	64
	A kialakult kapcsolatok fontosak nekem.	47
	Azokat a tárgyakat választom, melyek megkönnyítik a későbbi pályaválasztásomat.	43
	Sokat segített az orientációs munka abban, hogy mit vegyek figyelembe a tantárgycsoport választáskor.	38
4. /54 %/	Eredeti terveim szerint választok.	54
	Baráti kapcsolataim nem befolyásolnak.	40
	A tanulmányi eredmények nem változtatják meg továbbtanulási terveimet.	39
	Szüleim véleménye támogat elhatározásomban.	31

A bemutatott táblázatból kitűnik, hogy a motivumok hierarchiáján belül nehéz lenne szignifikáns különbséget találni. Általában a csoporton belüli homogenitás a jellemző. Ez érdemel figyelmet, elsősorban nevelési szempontból. A fakulta-

tív képzés kapcsán a számos csoportfoglalkozás keretén belül, lehetőség nyílna arra, a már "törvénybe iktatott" Pályaválasztás c. tantárgy keretén belül, hogy a konkrét mérésekkel kialakított csoportok értékképző mechanizmusait is feltárja a pedagógus.

2.sz. Táblázat

Összefüggés az egyes csoportok értékorientációi alapján második és harmadik osztályban

		C s o p o r t o k			
évfolyam		1.	2.	3.	4.
évfolyam	-				
1.csop.	.05	-			
2.csop.	.24	.25	-		
3.csop.	.12	.20	.12	-	
4.csop.	.26	.14	.02	.27	-

A korrelációs mátrixból kitűnik, hogy az értékorientációs inditékok inkább sorrendjükben térnek el egymástól, semmint intenzitásukban.

Következésetesen érvényesül az egyes csoportok homogenitásából adódó vélekedés. A fontos motivumok a rangsor első pozícióira vonatkoznak. Az egyes értékorientációs inditékokat a következő táblázatban tüntettük fel /3.sz. táblázat/.

A táblázat belső összefüggéseinek elemzése már átvezet bennünket azoknak a hipotéziseknek a vizsgálatához, melynek segítségével arra vállalkozunk, hogy feltárjuk azokat az összefüggéseket, melyek az egyes pályamegvalósítási szándékokhoz, mint értékattitűdök kapcsolódnak.

3.sz. Táblázat

Az életpálya vonzó indítékainak megítélése osztályonként

	válaszhi- ány	nagyon fontos szempont	általában fontos szempont	elhárí- tható szempont	
1. Sok emberrel lehet érintkezni					
II.o.	9.5 %	18.9 %	51.6 %	20.0 %	100 %
III.o.	2.0 %	30.7 %	48.5 %	18.8 %	100 %
2. Nem követel nagy fizikai erőfeszítést					
II.o.	9.5 %	9.5 %	26.3 %	54.7 %	100 %
III.o.	2.0 %	4.0 %	31.7 %	62.4 %	100 %
3. Külföldi utazásra ad módot					
II.o.	9.5 %	5.3 %	17.9 %	67.4 %	100 %
III.o.	2.0 %	6.9 %	12.9 %	78.2 %	100 %
4. Változatos munkát biztosít					
II.o.	9.5 %	41.1 %	36.8 %	12.6 %	100 %
III.o.	2.0 %	56.4 %	37.6 %	4.0 %	100 %
5. Gondtalan jólétet biztosít					
II.o.	9.5 %	6.3 %	47.4 %	36.8 %	100 %
III.o.	3.0 %	8.9 %	43.6 %	44.6 %	100 %
6. Hasznos a társadalomnak					
II.o.	9.5 %	54.7 %	30.5 %	5.3 %	100 %
III.o.	2.0 %	78.2 %	19.8 %		100 %
7. Lehetőséget ad kezdeményezésre, alkotásra és felfedezésre					
II.o.	9.5 %	42.1 %	29.5 %	18.9 %	100 %
III.o.	2.0 %	38.6 %	36.6 %	22.8 %	100 %
8. Anyagi biztonságot nyújt					
II.o.	9.5 %	13.7 %	57.9 %	18.9 %	100 %
III.o.	2.0 %	10.9 %	70.3 %	16.8 %	100 %
9. Társadalmilag megbecsült és tekintélyes					
II.o.	9.5 %	20.0 %	55.8 %	14.7 %	100 %
III.o.	2.0 %	36.6 %	44.6 %	16.8 %	100 %

10. Felelősséget követel a munka					
II.o.	9.5 %	68.4 %	18.9 %	3.2 %	100 %
III.o.	2.0 %	73.3 %	21.8 %	3.0 %	100 %
11. Nagyvonaluság érvényesül benne					
II.o.	9.5 %	5.3 %	10.5 %	74.7 %	100 %
III.o.	2.0 %	3.0 %	7.9 %	87.1 %	100 %
12. Tiszták és egészségesek a munkakörülmények					
II.o.	9.5 %	45.3 %	34.6 %	10.5 %	100 %
III.o.	2.0 %	37.5 %	52.5 %	7.9 %	100 %
13. Aprólékos munkát igényel					
II.o.	9.5 %	20.0 %	36.8 %	33.7 %	100 %
III.o.	2.0 %	27.7 %	32.7 %	37.6 %	100 %
14. Sok szabad időt biztosít					
II.o.	9.5 %	4.2 %	46.3 %	40.0 %	100 %
III.o.	2.0 %	7.9 %	32.6 %	50.5 %	100 %
15. Mások problémáin, bajain lehet segíteni					
II.o.	9.5 %	45.3 %	32.6 %	12.6 %	100 %
III.o.	3.0 %	49.5 %	36.6 %	10.9 %	100 %
16. Önállóságot és függetlenséget biztosít					
II.o.	9.5 %	11.6 %	52.6 %	26.3 %	100 %
III.o.	2.0 %	18.8 %	54.5 %	24.8 %	100 %
17. Másokat lehet irányítani, vezetni					
II.o.	9.5 %	6.3 %	32.6 %	51.6 %	100 %
III.o.	2.0 %	14.9 %	27.7 %	55.4 %	100 %
18. Egyéb. éspedig ...					
II.o.	96.8 %	3.2 %			100 %
III.o.	89.1 %	9.9 %	1.0 %		100 %

Az életpálya vonzó indítékainak értékorientációs modellje

A konkrét pályaválasztási aktust befolyásolja azoknak a motivumoknak a sorrendje és összefonódása, melyek mintegy eszményített módon funkcionálnak és "ideáltipusként jelentkeznek" - írja Pataki /6/.

Vizsgálatunk szempontjából tanulságos lehet, ha a következő szempontokat követve kíséreljük meg az értékorientációs modellt tanulmányozni:

1. Választ kell keresnünk arra, hogy az életkor és a vele együtt változó életkori sajátosságok hatást gyakorolnak-e az értékorientációk szerveződésére;
2. A tanulók által elképzelt pályamegvalósítás és pályairány különböző indítékokat katalizálnak vagy sem;
3. A továbbtanulás szintjei /az elérhető végzettség szintje/ regulálja-e az értékképzeteket;
4. A szülők iskolai végzettsége, mint műveltségi modell szerepet kap-e a tanulók értékorientációs modelljének kialakulásában; valamint
5. A szülők munkahelyi beosztása által megvalósuló életmódszemlélet tudatosodik-e a gyermekben és motiváló erejűvé válik-e saját jövőjének tervezésében.

A vázolt összefüggések keresése egyfelől a tanuló belsővé vált indítékaira, másfelől a külső minták vonzerejének megítélésére irányul.

Elemzés

Megállapíthatjuk, hogy az életkor és a vele együtt alakuló életkori sajátosságok azokkal a motivumokkal hozhatók összefüggésbe, melyek a munkavégzés sajátosságaival és körülményeivel kapcsolatosak. /A továbbiakban lásd a 4.sz. Táblázat "A" oszlopát./ A második és harmadik osztályos tanulók értékorientációs modellje életkori összefüggésben szignifikáns különbségeket mutat. A különbség 5 %-os szinten szignifikáns azokban a motivumokban, melyek a nagy erő kifejtéssel együttjáró munkavégzésre, az anyagi megbecsülés fontosságára, az esztétikus munkakörnyezetre, a higiénikus munkavégzésre és mások vezetésére, irányítására vonatkozik.

4.sz. Táblázat

Az értékorientáció szignifikáns változói

ÉO té- nye- zők	A	B	C	D	E	F	G	H
1.					+			
2.	+		+++					+
3.								
4.	++					+		
5.			+++					
6.	+++		+					
7.			+++		+	++		+
8.			+++					
9.	+							
10.								
11.			+			+++		+
12.	+							
13.		+						
14.			++					
15.			++					
16.						++		
17.	+		+					
18.								

A = 2. és 3. osztály

E = isk.v. anya

B = Pályák

F = " apa

C = Terv.isk.végzetts.

G = beoszt. anya

D = Tantárgycsoport

H = " apa

Jelek: + p .05

++ p .01

+++ p .001

Megjegyzés: Az 1-18-ig sorszámozott motivumok sorrendje meg-
 egyezik a 3.sz. Táblázatban bemutatott attitüd-
 skála egymást követő kijelentéseivel.

A második osztályosok a munka presztizsének külsődleges elemeire reagálnak érzékenyen. A kedvező feltételek, az elérhető siker jegyei lesznek a motivációs modell megkülönböztető jegyei a harmadik osztályosokéhoz képest. Egyéb motivumok esetében már különbséget fedezhetünk fel. A harmadik osztályosok a második osztályosokhoz képest sokkal határozottabban igénylik a munka változatosságát /1 %-os szinten szignifikáns e különbség/, valamint kifejezetten arra vonatkoztatják elképzeléseiket, hogy a társadalmi hasznosság értékképzete nélkül nem lehet mélyen átérezni a választott pályával történő azonosulást /1 %-os szinten szignifikáns eltérésről van szó/!

Harmadik osztályra tehát a belsővé vált indítékok közül, a társadalmi munkamegosztáson belüli, személyes értékeket hordozó motivumok felszínre kerülése megy végbe.

A táblázat adatainak további elemzése során arra kereshetünk választ, hogy a különféle pályairányok sajátos típusu értékorientációs modellbe szerveződnek-e. Pataki megállapítását saját vizsgálati adataink is alátámasztják. Mintánkon belül, pályairányok szerint a vizsgált tanulók a következő megoszlást mutatják, az első és másodlagos pályaaorientációs körök szerint.

5.sz. Táblázat

A pályaaorientáció első és másodlagos körei 2. és 3. osztályban

2. osztály		P Á L Y Á K	3. osztály	
1.	2.		1.	2.
9.5	7.4	MŰSZAKI	10.9	4.0
5.3		MEZŐGAZDASÁGI	1.0	1.0
1.1	1.1	KERESKEDELMI	2.0	3.0
4.1	5.3	TERM.TUDOMÁNYI	5.0	4.0
58.8	40.4	PEDAGÓGIAI	52.4	36.2
3.2	1.1	ORVOSI	4.0	2.0
2.1	2.1	GYÓGYSZERÉSZETI	-	-
1.1		KÖZLEKEDÉSI	-	-
9.5		JOCI	4.0	-
3.2	12.6	EGYÉB, SZAKMAI	8.9	9.2
2.1	30.0	Válaszhiány	11.8	40.6
100.0	100.0		100.0	100.0

A vizsgált tanulók pályairányait tanulmányozva azt látjuk, hogy viszonylag egységes pályaköröket jelölnek meg leendő foglalkozásválasztásaikban. Az is figyelmet érdemel, hogy a 2. és a 3. osztály szándékai lényegében nem térnek el egymástól. Külön szempontként mégis azt emelhetjük ki, hogy mindkét osztályban a legkitüntetettebb pályairány a pedagógus hivatás. Önmagától kínálkozik, hogy összehasonlítsuk a pedagógus és a nem pedagógus pályákra irányuló tanulók értékválasztásait. A vizsgálat adatai szerint szignifikáns különbség csak egyetlen értékpreferenciában tükröződik. A pedagógus orientációjuk hangsúlyozzák az aprólékos munkához való vonzalmukat. Ez a válasz azt sejteti, hogy a választott hivatás sok-sok motivuma közül már nagy biztonsággal azonosulnak a pálya gyakorlásának nagyon fontos mozzanatával.

A nem pedagógus pályára készülőök sokféle pályairánya nem jelent értékorientációbeli eltéréseket.

Továbbá az, hogy az egész mintán belül szignifikáns különbség csak az előzőekben említett összehasonlításban adódott /5 %-os szinten/, arra enged következtetni, hogy a tanulók értékorientációi a vizsgált életkori periódusban nem a pályairányok alapján szerveződnek. A vizsgált problémán belül ezt a felismerést jelentősnek tartjuk. A vizsgálat során is bizonyítást nyert az, hogy az orientációs értékjelzők sokkal inkább tapadnak a személyiség értékelő tudatához, mint a foglalkozások presztizsképéhez. A pályára nevelés szempontjából ez azt jelenti, hogy az egyes pályatükröket ki kell egészíteni azokkal a motivumokkal, melyek szerveződésükön keresztül egységes értékrendszerként határozzák meg az életet tervezésével kapcsolatos serdülőkori viszonyulásokat. A serdülőkori "mi" tudat, az értékorientálódás egységében is megmutatkozik. Hatásait figyelembe kell venni.

Az értékorientálódás szignifikáns változóit keresve elérkeztünk harmadik vizsgálati szempontunkhoz. Most azt vesszük szemügyre, hogy a tervezett legmagasabb iskolai végzettség, hogyan módosítja azon motivumok kiemelését, melyek a várható életmód alakulása szempontjából nem elhanyagolhatóak.

A tapasztalatok arra engednek következtetni, hogy fiataljaink nem foglalkozás, hanem "iskolai végzettség" centrikusak. Az értékorientáció alakulásában, tehát nem hagyható fi-

gyelmen kívül, hogy hogyan hat a tanulók értékképzetére a tervezett iskolai végzettség megszerzésére irányuló aspiráció.

Az értékorientáció vizsgálata során a legjellegzetesebb szignifikanciákat a tervezett iskolai végzettséggel kapcsolatokban találtuk. Az alkotás lehetősége, a munka során érvényesíthető kezdeményező magatartás az anyagi jólétre vonatkozó elképzelés mellé felsorakozik a fizikai erőfeszítéstől való viszolygás. Ebben a motivációs szerkezetben a tipikus szellemi foglalkozás munkaköri képe jelenik meg. A tanulók még nem érzékelik a szellemi munkával együttjáró megterhelést. Ezek a motívumok elsősorban a vezetés, mások irányításának, a munkavégzés bizonyos függetlenségének a képzetéhez rendelődnek, és nem magához a tényleges foglalkozásbeli tevékenységre vonatkoznak. Az indítékok kapcsolódnak a társadalmi hasznosság értékképzetéhez is, és a másokon való segítség értékesiségéhez.

A motivációk, magas szignifikancia szinten rendelődnek a legmagasabb iskolai végzettség elérésének célképzetéhez. Az értékorientációk alakulásának hátterében az iskolai végzettségből adódó általános és szakmai műveltség áll. A továbbtanulás módjaihoz /nappali, esti, levelező/ is kapcsolódnak az előbbi orientációk. A tanulók a végzettségből vezetik le várható életmódjuk vonzó motívumaihoz való viszonyukat, és azok eléréséhez fűződő értékképzeteiket. Az életmódra orientálódás előbbre kerül, mint a tényleges pályaelképzeléshez történő ragaszkodás. Az életmód értékei az iskolai végzettséghez igazodnak és abban oldódnak fel. A permanens művelődésre igénye értékorientációs jegyként - a serdülők tudatában - jelentős és el nem hanyagolható pszichikai ösztönzőként van jelen. Pedagógiai konzekvenciái aligha vitathatóak.

Középiskolás fiataljaink értékképzetének, tehát egyik legjelentősebb ösztönzője a továbbtanulás megvalósulásával összefüggő attitűd.

E jelenség alaposabb, árnyaltabb feltárásához figyelembe kellene vennünk az önértékelés sajátos hatását is. E helyütt, ettől el kell tekintenünk, mivel az önértékelés alakulását ebben az összefüggésben nem vizsgáltuk.

Az értékorientációk alakulásának ivét a különféle fakultatív irányok alakulása alapján is elemeztük. Figyelemre méltók azok az adatok, melyek arra figyelmeztetnek, hogy a társas kap-

csolatok értékei kizárólagosan ebben az összefüggésben jelen-
tek meg szignifikáns módon /5 %-os szinten/. A fakultatív cso-
portba tartozás érzése és az ott érvényesülő interperszonális
kapcsolatok hathatósan segítik elő a közösségi értékek fej-
lesztését. Ami egyuttal lehetőséget kínál az önmegvalósítás
legkedvezőbb útjainak felismeréséhez, és az életmód vonzó in-
ditékainak értelmezéséhez.

A tanulók mikroszociális háttérét alkotja a szülők is-
kolai végzettsége és foglalkozása, mint életvitelt formáló té-
nyezők. Vizsgálatunk adatai alapján azt állíthatjuk, hogy az
anya iskolai végzettsége más-más értékek alakulásához járul
hozzá, mint az apáé. Az anya iskolai végzettsége az érintkező-
si szokásokhoz, a szeretetteljes vonzalom kiműveléséhez, míg
az apáé az alkotás, kezdeményezés, önállóság és függetlenség
értékeihez járul hozzá. Tehát a szülők magatartása mintegy tá-
jékoztató pontként szerepel az értékek megismerésében, elsa-
játításában és követésében. A minta utánzása, az ezzel való
azonosulás lényeges előfeltétele az értékorientálódásnak.

A szülők foglalkozásának a tanuló által történő megis-
meréséből azon értékorientációk alakulnak, melyek az apa be-
osztásából adódó személyes értékítéletek vonzó hatásának elfo-
gadásával függnek össze. Az apa beosztása a tanuló értékorien-
tációinak alakulására nem gyakorol akkora hatást, mint a terv-
be vett iskolai végzettség elérése. Általában a külsődleges,
és a tartalmilag alacsonyabb szinten álló motivumok kapcsolód-
nak a munkahelyi beosztásból származó hatások köréhez.

Az anya munkahelyi beosztása nincs összefüggésben az
értékorientációk alakulásával.

Az egyes vizsgált motivumok, a maguk módján, kisebb vagy
jelentősebb intenzitással járulnak hozzá az életpálya vonzó in-
ditékainak szerveződéséhez.

ÖSSZEGEZÉS

A vizsgálati minta nem reprezentál egy korcsoportot, de néhány tapasztalat mégis általánosítható.

1. Az életpályát vonzóvá tevő értékorientációk első-sorban a tervezett iskolai végzettség szintjével hozhatók a legszorosabb összefüggésbe.
2. Az értékorientációk reguláló hatását az életkori előrehaladás és az ezekkel együttjáró életkori sajátosságok változása segíti elő.
3. A különféle pályairányok felé törekvés, a választott pálya csekély szerephez jut az értékorientációk differenciálódásában. Az önmegvalósításhoz fűződő értékképzetek, a vizsgálat tanulságai szerint, inkább a várt életmódhoz, életvitelhez kapcsolódnak, mint a tényleges foglalkozáshoz. Ebben fejeződik ki a társadalmunkban érvényesülő értékrendhez való odafordulás és az ezt követő elfogadás, az azokkal történő fokozatos azonosulás.
4. A tantárgycsoport választás dilemmáját egyáltalán nem érintik a választott értékorientációs modellek. A fakultativitásból adódó csoportképződés, és az abban érvényesülő interperszonális viszonyok jelentőségre tesznek szert a közösségi értékorientációk alakulásakor.
5. A szülők iskolai végzettsége és munkahelyi beosztása eltérő módon és nem azonos sullyal járul hozzá az értékképzetek formálódásához.

Az értékorientálódás folyamata az egész személyiség, és annak valamennyi fontos kapcsolata alapján valósul meg és tükrözi az egyén várható életutját és perspektíváját. A középiskolás évek alatt fokozatosan kialakul tanulóifjúságunk személyes boldogulásához fűződő értékképzete, mely nemcsak magatartást regulál, de a tettek valóságértékét is megadja.

Irodalom

1. ÁGOSTON György, 1976, A nevelés alapfogalmai és a pedagógiai célrendszer
Akadémiai Kiadó, Bp. 181. o.
2. CSIRSZKA János, 1966, Pályalélektan
Gondolat, Bp. 271. o.
3. DURÓ Lajos, 1967, A személyiség fejlődésének szociális tényezői
Magyar Pszichológiai Szemle,
24. évf. No 3. 394-403. o.
4. LEONTYEV A.N., 1979, Személyiség, tudat, tevékenység
Gondolat-Kossuth, Bp. 342. o.
5. LOSONCZI Ágnes, 1977, Az életmód az időben, a tárgyakban és az értékekben
Gondolat, Bp. 796.
6. PATAKI Ferenc, 1977, Társadalomlélektan és társadalmi valóság
Kossuth Könyvkiadó, Bp. 362. o.
7. RITOÓK Pálné, 1977, Pályaválasztás-pályaazonosulás-önmegvalósítás
Kandidátusi értekezés,
Kézirat, Bp.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ГИМНАЗИСТОВ С УЧЕТОМ МОТИВОВ В ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ

Енё Гергей

Автор проводил исследования среди 468 гимназистов с помощью шкалы поведения с целью раскрытия мотивов, играющих роль в выборе будущей профессии, и их ценностно-ориентационной организации.

Ценности поведения, представляющие цель самореализации, судя по результатам исследования, подключаются к ценностным представлениям об образе жизни, ожидаемом от учащихся, а не к способностям, исходящим из выполнения своей профессии. Гомогенность ценностных ориентаций вызывает школьное образование, запланированное самими учащимися. Это, естественно, связано с возрастными особенностями, с направлением учебной деятельности и с влиянием микросоциологических шаблонов.

UNTERSUCHUNG DER WERTORIENTATION DER SCHÜLER AUF GRUND DER SYMPATISCHEN MOTIVE DES LEBENS

Dr. Jenő Gergely

Der Verfasser hatte 468 Gymnasiasten mit Hilfe einer Attitüdenskala mit dem Ziel untersucht, um die Motive des sympatischen Lebens für die Schüler und deren wertorientierten Organisation zu enthüllen.

Die die Ziele der Selbstverwirklichung representierenden Wertattitüden - den Untersuchungserfahrungen gemäß - schließen sich den Wertvorstellungen der von den Schülern erwarteten Lebensweise, Lebensführung hinzu, und nicht den Eigenheiten, die aus der Berufsausübung stammen. Die Homogenisierung der Wertorientationen werden durch die von den Schülern geplanten Schulbildung ausgelöst. Dies verbindet sich selbstverständlich mit Lebenseigenheiten, mit der Richtung der Schulung und Wirkung mikrosozialer Muster.

17-18 ÉVES TANULÓK HAZAFIAS ESZMÉNYEI ÉS
MUNKAIDEÁLJAI

Dr. Kunsági Elemér

Dr. Hunya Péterné tudományos munkatárs közreműködött a kérdő-
ív szerkesztésében, a számítógépes feldolgozás programját el-
készítette, irányította az adatok matematikai-statisztikai
feldolgozását. Ezért a szerző ezuton is hálás köszönetet mond.

Bevezetés

Tanulmányunk egy készülő monográfia részlete. Felmérésünk gazdag anyagából két nagyon időszerűnek mondható nevelési feladat szempontjából mutatunk be rövid részleteket. Ebben a két részletben a szocialista hazához való viszonyra és a fiatalok munkaszeretetének aktuális helyzetére kívánunk következtetni az általuk választott ideálok alapján.

Mielőtt vizsgálatunk konkrét céljáról és eredményeiről szólnánk, indokoltnak tartjuk egy, a közvéleményt is sokat foglalkoztató kérdésről röviden szólni. Közoktatási rendszerünk fejlesztésének időszerű problémáiról sokan és sokféleképpen vélekednek. Az elhangzott vélemények, javaslatok a nevelés-oktatás tartalmi, módszertani kérdéseit is érintik. Ezek között olyan megállapításokat is találunk, amelyek széles körben gyakorolnak hatást, holott e nézetek egyike-másika a szocialista pedagógia elméletétől és gyakorlatától idegen megoldásokat hirdet és csupán zavarkeltésre alkalmas véleményünk szerint. Közülük most azokra utalunk, amelyek megkérdőjelezik az intézményes oktató-nevelő munka egységes követelményrendszerét. Azt állítják, hogy a társadalmilag megfogalmazott nevelési cél realizálására tett intézkedések, alkalmazott pedagógiai eljárások, de elsősorban az egységes követelmények elnyomják a gyermek önépítésének lehetőségeit. A nevelők követelményei elszűrkitik a növendék egyéniségét. Sőt az iskola "uniformizálásra törekvő" határendszerével szinte megbénít egy-egy tanulót, nincs a gyermeknek alkalma adottságait kibontakoztatni. Az egységes követelmények alapján rendszeresen kudarcra van ítélve. Mivel önkifejlődése terén kudarcok érik, félszeggé válik, sikerélmény nélküli, elnyomott tagja

lesz a tanulócsoporthoz.

Mi a gyermekeket az iskolában érő pszichés sérülések lehetőségét nem kívánjuk számitáson kívül hagyni vagy tagadni. Mindenképpen el kell azonban vetnünk a gyermeket az iskolától, a pedagógustól, az ott megfogalmazott egységes követelményektől féltő nézeteket. A kizárólag spontán nevelődést, önkibontakozást igénylőkkel nem érthetünk egyet. Viszont elengedhetetlennek tartjuk a közösségen belüli egyéni bánásmódot a növendékekkel.

Azt valljuk, hogy a nevelési hatásokat a nevelési célok mellett a növendékek már meglévő személyiségjegyei is determinálják és szabályozzák. A személyiség fejlődése csakis a nevelő és a nevelt aktív tevékenysége útján valósulhat meg. E szerint a tanuló önépítését, önfejlesztését aktív tevékenységével realizálhatja. A nevelési intézmények és a nevelők feladata ennek a személyiségfejlődésnek a nevelési célrendszer szerinti irányítása. Ez az irányítás - a nevelés - valóban beavatkozás a gyermeki személyiség fejlődésébe. Tervszerű és tudatos cselekedtetés, környezetalakítás, szituációteremtés a társadalmilag elvárt fejlődés érdekében. A határendszerben ilyen lehetőségnek tartjuk a példakép, életideál állítását a szabad választás lehetőségének biztosításával. Példakép nyújtására tapasztalataink szerint napjainkban mindinkább az iskolán kívüli hatások, a tömegkommunikációs eszközök biztosítanak gazdag lehetőséget. Nem kívánjuk a rendelkezésünkre álló számszerű adatok ellenére sem azt állítani, hogy a vizsgálatunkba bevont fiatalok értékrendje döntően az iskolán kívüli hatásokra alakul. Adataink azonban azt jelzik, hogy a környezet, az iskolán kívüli információk olyan mértékű hatást - pozitív és negatív hatást - gyakorolnak a növendékekre, amely hatással szemben az iskola a fiatalok értékrendjének formálásában lemaradt, pedig a 16-17 éves fiatalok döntő többsége nem képes maga elé állítani olyan életideált, amely teljesen összhangban van a társadalmi elvárásokkal, és ugyanakkor megfelel saját személyisége fejlődésének is. Ezt nem is várhatjuk, mert ehhez magasfoku erkölcsi érzék, etikai tudatosság, szilárd dialektikus-materialista világnézet, fejlett ér-

telmi képesség lenne szükséges.

Ezek és a további feltételek is csak céltudatosan szervezett iskolai körülmények között alakíthatók ki a felnövekvő nemzedékben.

Az elmondottak alapján is jelentősnek tartottuk annak feltárását, hogy a 17-18 éves fiatalok milyen emberi értékeket vallanak napjainkban sajátjuknak. A vizsgálatot annak tudatában végeztük, hogy még egy országos jellegű felmérés sem adhat teljes, minden részletében egyértelműen megítélhető képet.

A vizsgálat előzményei

1969 óta foglalkozunk tanszékünkön a fiatalok életideáljainak vizsgálatával. Az első, egy francia vizsgálatból adaptált⁺ felmérésünk és elemzésünk során néhány olyan általánosítható következtetéshez jutottunk, amelyek arra indítottak bennünket, hogy periódusosan ismételjük meg ezeket a vizsgálatokat. Az akkor kialakult kép, tapasztalat alkalmasnak ígérkezett néhány nevelési feladat megfogalmazására, a gyakorlati megoldások megerősítésére, sőt tantervi döntések előkészítéséhez történő hozzájárulásra is. Véleményünk szerint hasznos lehet egy-egy ilyen vizsgálat a pedagógiai folyamat hatékonyságának megítélésében, mert a fiatalokra vonzó hatást gyakorló pozitív emberi tulajdonságok megfelelő erősítését, vagy a társadalmilag negatívnak ítélt tulajdonságok háttérbe szorítását egzakt tények alapján tervezhetjük. A fiatalok saját vallomásai tárják föl azt, hogy milyen emberi tulajdonságokat, értékeket ítélnék követésre méltónak, önfejlesztésük során személyiségükbe beépítésre alkalmasnak. Tehát a pedagógiai gyakorlat ezen az uton is figyelemmel kísérheti a növendékek aktuális értékrendjét.

⁺Dumazedier-I- Hassenforder: Heros de la jeunesse d'aujourd'hui
Le Courrier de la Recherche Pédagogique No.23 janvier 1965

Egy későbbi vizsgálatunk során /1974/ felmérésünket motivumvizsgálattal bővítettük. Ez alkalommal háromban jelöltük meg a választható eszményképek számát. A választás korlátozásával célunk a nagymértékű szóródás csökkentése volt. Azóta is alkalmazzuk ezt a megkötést. A választás indítikául szolgáló emberi tulajdonságok felsorolását azonban nem korlátoztuk.

A motivumok feltárása hasznos, tanulságos volt. Tényszerűen állapíthattuk meg, hogy a fiatalok számára a választott példakép egy-egy tulajdonsága, konkrét magatartása az, ami vonzást gyakorol. Azon az ismert tényen túl, hogy az életeszmény sok-sok példaképből formálódik, azt is tapasztaltuk, hogy gyakran a növendékre vonzó hatást gyakorló történelmi személy, regényhős, filmsztár, vagy éppen a hétköznapiak hősei közül némelyik nem "olyan módon", "nem azért" példa, mint ahogyan azt a társadalmi megítélés annak tartja vagy tartaná. Nem a szokványos, hanem az egyedi megjelenés ad indítást. Azokra a tapasztalatainkra kell utalnunk, amikor a fiatal a kiváló sportemberre nem azért "szavaz", mert teljesítménye, a dicsőség, az aránylag gyors érvényesülés lehetősége magával ragadja, hanem azért, "mert mint sikeres ember" is "példás családi életet él". A kiváló, nemzetközileg elismert tudóst elsősorban azért tiszteli - egyébként a tanuló által is ismert tudományos eredményein túl -, mert az szereti hazáját, ellentállt minden, egyéni boldogulása szempontjából gyors karriert is jelentő külföldi csábításnak. Számos hasonló döntést tapasztaltunk a fiatalok közvetlen környezetében élő, általunk a hétköznapiak hőseinek nevezett személyiségek megítélésében, értékelésében is. A szakmunkásképző intézetek fiataljainak sorában gyakori a termelés színhelyéről, a szakoktatók köréből választott ideál. Ezeknek az embereknek jó részét elsősorban nem kiváló szakmai felkészültségük, teljesítményük alapján becsülik, szeretik, tartják követésre méltónak, hanem a fiatalokhoz való viszonyuk, közösségi magatartásuk, nyílt, őszinte véleménynyilvánításuk hat a tanulókra. Sok fiataalt vonz a hétköz-

napok hőseinek politikai magatartása, közéleti tevékenysége.

Tudatában vagyunk, hogy ezek az empirikus tapasztalatok semmiképpen sem jogosítanak fel általánosításokra. Ehhez több és sokoldalubb vizsgálatra, elemzésre van szükség. Ugy gondoljuk, azt azonban már most is megfogalmazhatjuk, hogy a növendékek elé történő példaképállítás során az adott személyiség minél sokoldalubb bemutatására, jellemzésére kell törekednünk, éppen azért, mert az egyes tanulók értéktétele sajátos. Általános az a tapasztalatunk, hogy tulajdonképpen nem az adott személyiség - példakép - totális hatása a döntő, hanem őt csak mint "hordozót", egy-egy pozitívnak, követésre alkalmasnak minősített emberi tulajdonsággal rendelkezőt látja a fiatal. Ugyanakkor számos más, a társadalmi megítélés szerint pozitív személyiségjegye esetleg hatástalan, semleges marad számára, illetőleg negatív tulajdonságaira esetleg nem is reagál. Utalhatunk itt pl. Angela Davis-ra, akit mint a polgári jogokért harcoló hazafiak aktuális reprezentánsát igen előkelő helyen szerepeltettek elitélése, börtönbezárása idején a fiatalok. A mostani vizsgálatunk anyagában Angela Davis többször szerepel mint munkaideál, és kisebb arányban hazaszeretete alapján. Ebben az összefüggésben figyelemre méltó, hogy jelenlegi felmérésünkben József Attilát az összesített adatokban a harmadik helyen találjuk hazaszeretete alapján és a második helyen szerepel, mint munkaideál. Hasonló a kép Semmelweis, Arany János és még számos kiemelkedő egyéniség esetében is.

További igen fontos tapasztalatnak tartottuk és tartjuk, hogy az időszakos felmérésekből számszerűen kitűnnek azok az arányok, amelyek az iskolai nevelés-oktatás és az egyéb környezeti hatások között található a vizsgálat időpontjában.

Felmérésünk idején - az 1979-80. tanévben - elsősorban az említett kérdésekre, valamint az ideál-választás motivumaira vártunk választ. Feltételeztük azt is, hogy a fiatalok életeszmenyei és pályairányulása között találunk összefüggést, amennyiben saját elhatározásuk alapján választhattak, válasz-

tottak pályát, szakmát.

Továbbra is érdekelt bennünket, hogy az iskola tanulmányi anyaga /a speciális tantervi követelmények és a feldolgozási mód/ gyakorol-e döntő befolyást a növendékekre, vagy inkább a tömegkommunikációs eszközök révén a fiatalokat érő hatás jelent meghatározó élményt értékrendjük alakulásában.

A vizsgálat előkészítése, megszervezése

A felsorolt céloknak megfelelően terveztük meg kérdőívünket. Az előmérés után néhány - nem jelentős - változtatással került sor az adatfelvételre. A kérdőíveket a gépi feldolgozás követelményeire tekintettel szerkesztettük. A kérdőíven lehetőséget biztosítottunk a tanulóknak a megadott személyiségjegyeken túl is újabb, más motivumok megjelölésére, illetőleg az egyes motivumok súlyozására is. /Lásd a tesztet a Függelékben./

Az előmérések idején és a felmérések alkalmával néhány kisebb tanulócsoporttal beszélgetéseket szerveztünk. Ezek a beszélgetések ismételten megerősítették bennünk azt a meggyőződést, hogy a 16-17 éves fiatalok életcéljaikat ideálokhoz kötik /V.ö.: Lukács Angéla: Ideál-eszmény-példakép. Propagandista, 1969. No.10. 44-50./

Az adatfelvétel mintanagyságát a közép-foku iskolai korosztály teljes populációjából, a statisztikai feldolgozás követelményeire figyelemmel határoztuk meg.

A minta iskolatípusok szerinti arányainak eldöntésekor figyelembe vettük az egyes közép-foku oktatási intézmények hazai megoszlását /intézmények számát/, valamint azok területi elhelyezkedését /Budapest, megyei jogú városok, megyéinkben lévő egyéb iskolák/. A felmérést gimnáziumokban, szakközépiskolákban és ipari tanuló intézetekben végeztük el. A felmérés adatait iskolatípusok szerinti bontásban és összesítve is elemezzük.

Valamennyi nevelési-oktatási intézmény esetében a tanulóinkat az 1979-80. tanévben befejező növendékektől kértünk

választ. Azért ezektől, mert egy-egy iskolatípusban a végzős növendékek ideálválasztása képet nyújthat neveltségük szint-jéről, személyiségük formálódásának eredményeiről és műveltségük tartalmáról is.

Ilyen meggondolások alapján választottuk a gimnáziumok és szakközépiskolák negyedik, illetőleg a szakmunkásképzők harmadik osztályos növendégeit /Lásd az I.sz. táblázaton a vizsgálatba bevont tanulók megoszlását iskolatípusonként és település szerint/. A meritéskor tekintettel voltunk a nemek szerinti arányokra is az adott korosztályokra jellemző természetes megoszlás alapján. Az említett szempontok szerint - a statisztikai kiválasztás követelményeinek megfelelően - a felmérés során vizsgálni kívánt korosztályokból összesen 6070 növendéket kérdeztünk meg. Ezek közül értékelhető válasz 5206 tanuló adott. /Lásd az I.sz. táblázatot./

Meg kell jegyeznünk, hogy az I.sz. táblázaton "A kérdő-ívet kitöltő tanulók megoszlása iskolatípusonként" c. fejléc alatti adatok már nem tartalmazzák a nem értékelhető teszteket. Ezt azért szükséges megjegyezni, hogy a grafikonokon, diagramokon szereplő adatok ne okozzanak zavart.

A felmérés teljes anyagának feldolgozása folyik az előző tanulmányainkban alkalmazott rendszerben. Akkor mi a választott ideálokat vettük vizsgálat alá keresve, honnan ismerik, ki az, és mikor élt, milyen nemzetiségű és foglalkozásu. Ezt követte a motívumok elemzése. A jelen tanulmányunkban a korábbi feldolgozási szisztémától eltértünk. Amint azt a bevezetőben is jeleztük, csupán két igen lényeges, a szocialista emberre meghatározóan jellemző személyiségjegy alapján mutatjuk be anyagunkat. Ennek megfelelően elemeztük a tanulói választásokat. Kiemeltük az embereszmények sorából azokat a személyiségeket, akik hazaszeretetük, illetőleg munkához való viszonyuk, munkaszeretetük alapján váltak vonzóvá. Ezen a helyen is köszönetet mondunk azoknak a kollégáknak - igazgatóknak, osztályfőnököknek -, akik önzetlen segítségükkel lehetőségükkel lehetővé tették az eredményes vizsgálatot.

Hazafias eszmények

Amint a bevezetőben említettük, a fiatalok választásainak sorából kiemeltük azokat a személyiségeket, akiket hazaszeretetük alapján tartottak követésre méltónak. A teszten megadott motivumok /emberi tulajdonság, magatartás/: hazaszeretet; hősiesség, bátorság, elszántság; a nép szeretete; forradalmi magatartás; az igazság szeretete; polgári jogokért való küzdés; eszmei szilárdság /elvhűség/; haladó gondolkodás; társadalmi aktivitás. Ezeken túl a vonzalom indítékául a következő motivumokkal indokolták szavazatukat: nemzeti érzelmek; vitézi élet szeretete; politikai megbízhatóság; a párt szeretete; harc a faji megkülönböztetés ellen; békeharcos; a háboru ellensége; munkásosztályért való tevékenység; küzdelem a társadalmi fejlődésért; tevékenység a szocializmus építéséért.

A választott személyiségek eloszlása a kapott szavazatok alapján

	%		%
1. Petőfi Sándor	12,3	11. E. Hemmingway	1,7
2. Hétköznapiak hősei	12,1	12. G. Chegewara	1,4
3. József Attila	6,2	13. Arany János	1,3
4. Radnóti Miklós	4,8	14. Angela Davis	1,1
5. V.J. Lenin	3,1	15. II. Rákóczi Ferenc	0,9
6. Kádár János	2,8	16. Lauda Niki	0,9
7. Read Dean	2,6	17. Hunyadi Mátyás	0,7
8. Ady Endre	2,2	18. Papp László	0,7
9. Kossuth Lajos	1,9	19. Semmelweis Ignác	0,6
10. Fidel Castro	1,8		

A választás aránya már önmagában is elgondolkoztató. A megkérdezett 5206 fiatal három-három eszményképet jelölt meg. Ezek sorában 19 személyiséget tart követésre méltónak tanulmányai, olvasmányai, a rádió-TV adások, az ujságok hírei

alapján, illetőleg ennek sokszorosát személyes ismeretsége alapján. A választott eszményképeket csak a 0,5 %-os gyakoriságuk fölött soroltuk fel. Az ennél kevesebb szavazatot nyertek nem szerepelnek. A II. és III.sz. táblázat adatai szerint a teljes populáció 3,3 %-a a hétköznapiak hősei között talált megbecsülésre méltó hazaszerető felnőtteket. Ez az arány még tanulságosabb, ha iskolatípusonként nézzük. A gimnáziumban ez 2,6 %, a szakközépiskolákban 2,4-2,6 % között alakult; a művészeti szakközépiskolások 10,9 %-a külön is elgondolkoztató. A szakmunkásképző intézetekben 2,4 %-tól 6,0 %-ig változik a személyes ismerősök ilyen tartalmu hatásának aránya.

A választott személyiségek 22,9 %-ával az iskolai nevelés-oktatás keretében /tankönyvek, kötelező olvasmányok/ ismerkedtek meg a tanulók, ezzel szemben döntően iskolán kívüli - 77,1 %-ban - hatásokra értékelte követésre méltónak hazafisága alapján példaképét a vizsgált csoport.

Az iskolai oktatás morális hatékonyságának jelzéseként is tekinthetők ezek a számok. Utalhatunk a történelem, az irodalom személyiségformáló, magatartásra ösztönző hatására. Fel kell viszont figyelni a tömegkommunikációs eszközök megnövekedett szerepére és ezzel együtt felelősségére is. A tanulók vallomásai szerint 17,3 %-uk a televízióból ismer-te meg példaképét. Ez az arány az iskolák szerinti bontásban szinte azonos.

A választott személyiségek névsora már önmagában is sokat elárul a fiatalok hazafiságról vallott felfogásának sokféleségéről. Nem tulzás azt állítani, hogy nem éri el a kívánatos szintet. Utalhatunk a "nép szeretete" motívumra. Ez nyilván más tartalmat fed Hunyadi Mátyás, Petőfi Sándor, Angela Davis, illetőleg V.I. Lenin, Kádár János, Fidel Castro esetében, és egészen más tartalmu a kiváló sportoló Papp László hazaszeretete, mint az ugyancsak a választottak sorában található Semmelweis Ignác hazához való ragaszkodása.

A fiatalok választottjainak sorában 7 olyan személyiség van /az 1., 2., 3., 4., 5., 13. és 19. sorszámu/, akiket a

munkaideálok sorában is megtalálunk. A személyek egybeesése - kb. 40 %! - azt jelzi, hogy a növendékekben mindinkább tudatosul, hogy napjainkban az igaz hazaszeretet egyik lehetséges és jelentős megnyilvánulási formája az önkéntes feladatvállalás, a megbízások, a kötelező munka becsületes, pontos, szorgalmas elvégzése.

Különösen sok tennivaló mutatkozik még a hazafiság és internacionalizmus tartalmának élővé, napjaink feszült politikai légkörében meggyőződéssé érlelése terén. A tisztult etikai normák ismerete és elfogadása segítheti csak fiataljainkat értékrendjük társadalmilag is pozitívan értékelhető kialakításához, helyes életideálok megfogalmazásához. Ez a folyamat spontán nem következik be. Ennek tervezésében, irányításában az iskoláé a primátus, de az ifjúságot érő más szervezett környezeti hatás szervezőinek, irányítóinak felelősségét is látnunk kell.

Vázlatosan megemlítve néhány tennivalót: a történelem-oktatást illetően megfontolandónak tartjuk a tantervi anyagban a konkrét világnézeti, politikai, társadalmi tartalmak kialakításának fokozását. A kiemelkedő történelmi személyiségek életutjával való részletesebb megismertetés, a mai társadalom megteremtéséért küzdők reális bemutatása, a dolgozó tömegek harcának élővé tétele, a mult célkitűzéseit napjainkban megvalósítók emberközelségbe hozása segítheti a különben elvont történelmi kategóriák, elvek megértését, elfogadását. Mindezt a hatást a történelmi hűség és az érzelmek szintézisével csak fokozhatjuk.

Az irodalom oktatás kiemelkedő hatását jelzi Petőfi Sándor különleges helyzete. Petőfi a világirodalomban egyedülálló, mert forradalmi nézeteit forradalmi tettében valósítja meg. Esetenként olyan vád éri irodalomoktatásunkat, hogy Petőfit leegyszerűsítve, szemelvényekben mutatják be az iskolában. Mi azt valljuk, hogy az iskolában a helyesen válogott fejezetek jól szolgálhatják minden tantárgy, így az irodalom esetében is a felnövekvő nemzedék nézeteinek, meggyőződésének alakulását. Petőfi forradalmi költészete mellett a

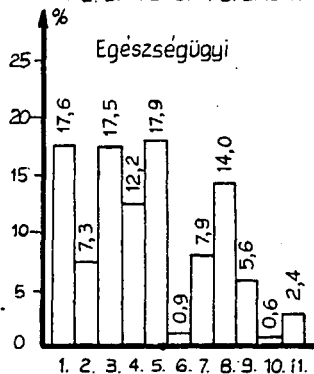
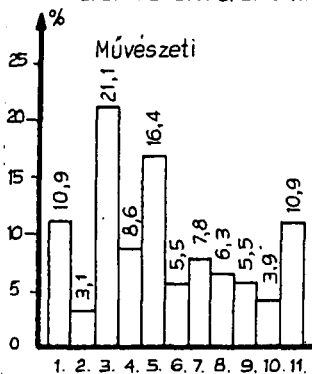
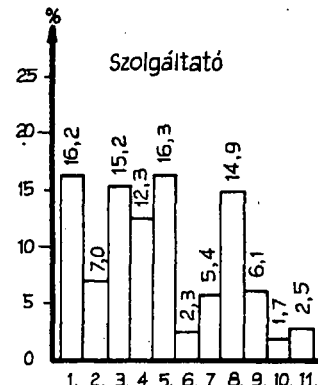
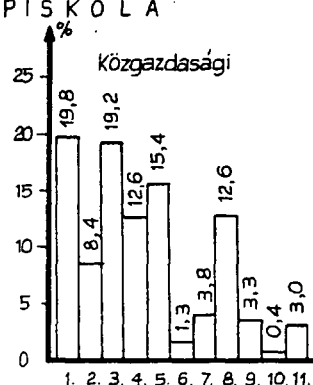
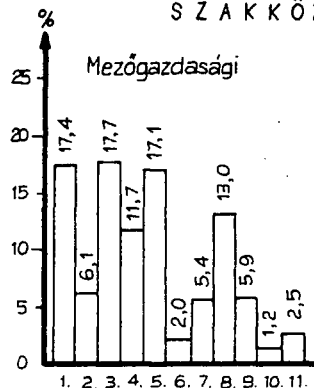
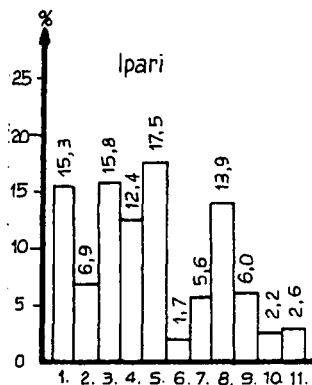
fiatalok kedvelik népies hangvételű verseit és szerelmi költészetét is.

Nem térhetünk ki részletesebb elemzésre. Erre most nem is vállalkoztunk. Arra azonban utalnunk kell, hogy alkalmat kellene találni arra, hogy a TV annyira népszerű, vonzó műsorából a fiatalok érdeklődését különösen felkeltő produkciókat helyes lenne szervezetteren értékelni, sőt értelmezni a megfelelő tantárgy óráin, vagy osztályfőnöki órán, a KISZ kötetlenebb foglalkozásain, a szakkörben, önképzőkörben, klub-délutánokon. Itt nem csak a "hivatalos" író-olvasó találkozókra gondolunk. Kötetlen beszélgetésekre, amelyeken a nézetek kölcsönösen megismerhetők és formálhatók is.

HAZABZERETET Honnan ismeri?

II. táblázat

SZAKKÖZÉPISKOLA

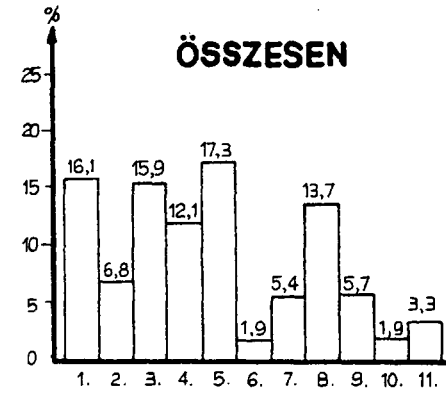
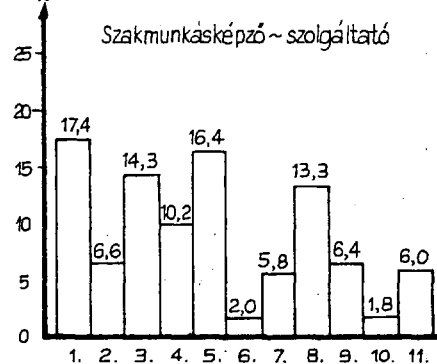
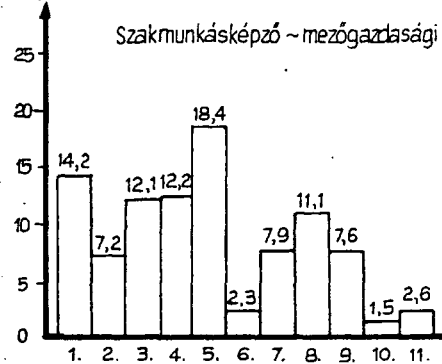
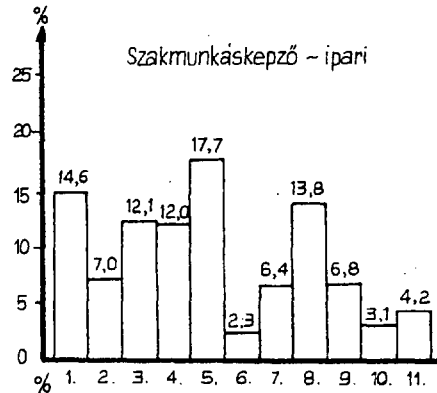
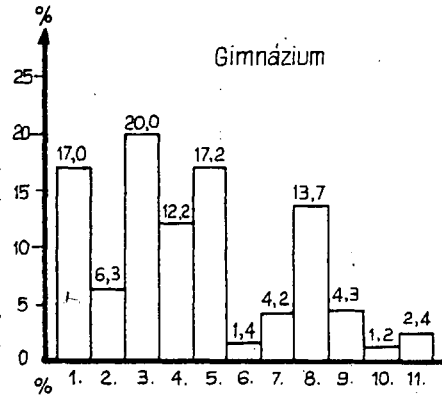


JEL MAGYARÁZAT:

1. Iskolai tankönyvből
2. Kötelező olvasmányból
3. Más olvasmányból
4. Rádióból
5. TV-ből
6. Színházból
7. Moziból
8. Ujságból
9. Képesújságból
10. Sportmérkőzésről
11. Személyes ismeretségből

HAZASZERETET Honnan ismeri?

III. táblázat



JELMAGYARÁZAT:

1. Iskolai tankönyvből
2. Kötelező olvasmányból
3. Más olvasmányból
4. Rádióból
5. TV-ből
6. Színházból
7. Moziból
8. Ujságból
9. Képesújságból
10. Sportmerközésről
11. Személyes ismeretségből

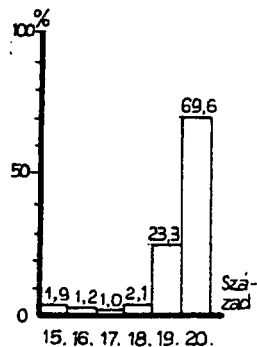
HAZASZERETET

A VÁLASZTOTT SZEMÉLYISEGEK MEGOSZTLÁSA ÉVSZÁZADOK SZERINT
SZAKMUNKÁSKÉPZŐ

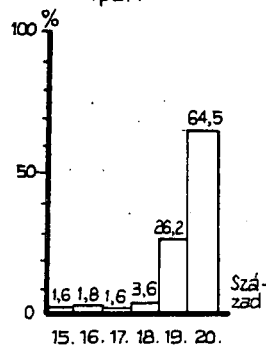
IV. táblázat

ÖSSZESEN

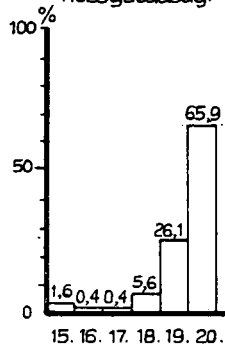
GYMNAZIUM



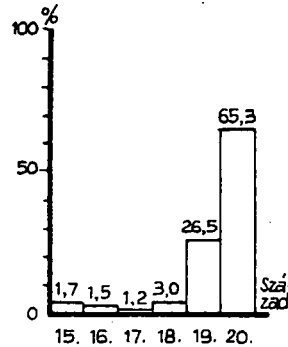
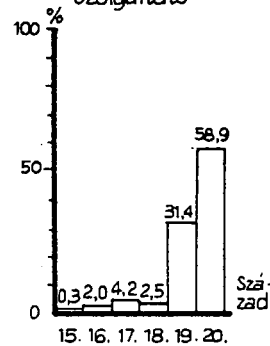
Ipari



Mezőgazdasági

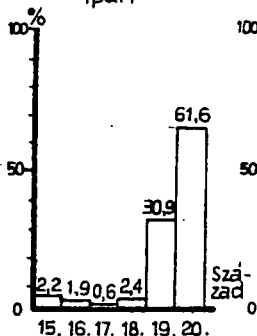


Szolgáltató

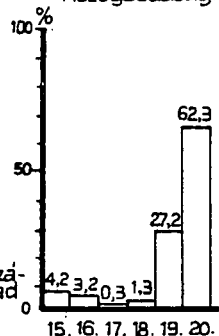


SZAKKÖZÉPISKOLA

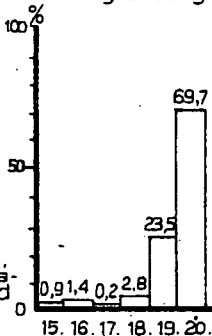
Ipari



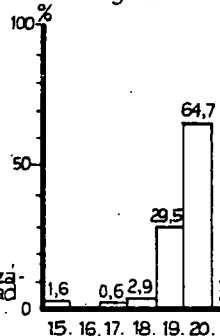
Mezőgazdasági



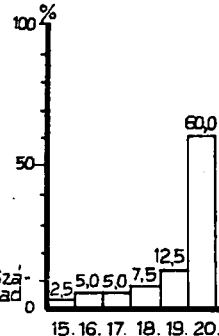
Közgazdasági



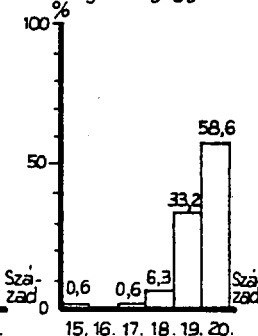
Szolgáltató



Művészeti



Egészségügyi



Munkaideálok

A választott személyiségek eloszlása a kapott szavazatok alapján

	%		%
1. Hétköznapiak hősei	28,3	10. A. Einstein	1,8
2. József Attila	3,1	11. Nyilasi Mihály	1,0
3. Petőfi Sándor	3,0	12. V.I. Lenin	0,9
4. Semmelweis Ignác	2,5	13. Arany János	0,9
5. Szentgyörgyi Albert	2,2	14. Papp László	0,9
6. M. Curie	2,2	15. Balczó András	0,9
7. Verne Gyula	2,2	16. Radnóti Miklós	0,8
8. Munkácsy Mihály	2,0	17. I. Gagarin	0,8
9. Magyar Zoltán	2,0	18. A. Edison	0,6

A kérdőíven feltűrt motivumok közül indítékul a következőket jelölték a fiatalok: munkaszeretet; kötelességtudat; szorgalom; lelkiismeretesség; tudásvágy /új keresése/; szorgalmas tanulás. Ezeken túl a választások indokainak sorában a munka örömét, a kiváló tanulmányi eredményt, a hivatástudatot, a hivatás szeretetét, és a tanult szakma szeretetét találjuk.

A munkához való helyes viszony motivumai társadalmunkban a kötelességtudat, annak felismerése, hogy az egyéni boldogulás, a közösségi érdek és az egyéni érdek egybeesése alapján erkölcsös. Fontos annak belátása, hogy csak a pontos, jó munka eredményezhet erkölcsi és anyagi elismerést. Elengedhetetlen indíték a rendszeres munka, a munkavégzés szokása. A fiatalok által megjelölt motivum-rendszerben mindezek megtalálhatók, illetőleg felismerhetők. A felsorolásban a második helyen a kötelességtudat található, a harmadik és negyedik helyen a szorgalom illetőleg lelkiismeretesség és az általuk jelzett indíték: a rendszeres munka /munkavégzés szokása/.

A követni kívánt személyiségek magatartásában, munkájában

felismerték a fiatalok, hogy a kötelességtudat, az elhivatottság /hivatástudat/ összefonódik a hazafisággal, korunk példái esetében a szocialista haza szeretetével. A felsorolt tizennyolc kiemelkedő személyiség közül hetet /1., 2., 3., 4., 12., 13. és 16./ a hazaszeretetük alapján választott ideálok sorában is megtalálhatunk.

A tanulók tudatában - amint arról a csoportos beszélgetéseken meggyőződhattunk - egyrészt az él, hogy a haza, az adott társadalmi rendszer, az abban élő nép szeretete nem mérülhet ki szavakban. Az igazi hazaszeretetet tettekkel kellett mindenkor és kell napjainkban is kifejezni. Ezt elfogadják, igaznak vallják bármilyen kor vonatkozásában. A bemutatott kép - a hazaszeretet és a munkához való viszony összefüggése - arra enged következtetni, hogy a növendékek egy része a két erkölcsi normát elszakítja a konkrét történelmi körülményektől, az adott társadalmi viszonyoktól. Ez a tény is azt a felelősséget jelzi, amit az előzőekben a történelemoktatásról szólva már említettünk.

A munkaideálok sorában az első helyen, kiemelkedő szavazattal /28,3 %/ a hétköznapiak hősei állnak. Ezt a magas arányt két ténnyel is indokolhatjuk. Egyrészt a választott ideálok-
nak csupán 14,7 %-át ismerték meg iskolai tanulmányaikból, kötelező olvasmányaik alapján. Ezzel szemben az eszményképeknek 85,3 %-a iskolán kívüli forrásokból ered az összesített adatok bizonyossága szerint /lásd a VI.sz. táblázaton/. A 85,3 %-on belül pedig személyes ismeretség alapján hatott fiataljeinkre a példaképek 9,0 %-a. Itt tartjuk indokoltnak röviden szólni arról, kiket soroltunk a hétköznapiak hősei kategóriába. Elsősorban a fiatalok közvetlen környezetében élők közül az osztály- és iskolatársakat, a különböző üzemi és szakmai gyakorlatokat vezető szakmunkásokat, szakoktatókat, valamint a tömegkommunikációs eszközök révén megismert, napjainkban is élő vagy a közelmúltban élt "mindennapi" embereket. /A szülőket, pedagógusokat nem soroltuk ide. Azért nem, mert már az első felméréseink is azt igazolták, hogy a családban élő fiataljaink szinte kivétel nélkül példaképnek tartják legalább az egyik

szülőt, illetőleg pedagógusaik közül legalább egyet. Ezért a felmérőlap utasításában kértük is a tanulókat, hogy e két körből ne jelöljenek példaképet./

Tanulságos a közvetlen környezeti hatások jelentőségének megítélése szempontjából egybevetni az V. és a VI. táblázat néhány adatát is. A "honnan ismeri" kérdésre a különböző iskolatípusokban eltérő a válaszok aránya. A szolgáltató- ipari pályára készülők - szakmunkástanulók és szakközépiskolások körében a személyes ismeretség 20,4 %-os, illetőleg 12,3 %-os aránya azt jelzi, hogy a "szorgalmas munka" indítéka inkább a több munkáért járó anyagi többlet, mint az erkölcsi belátás. Erre a következtetésre juttatott bennünket az a motívum, amelyet elsősorban - de nem kizárólagosan - az említett kategóriába tartozó fiatalok úgy fogalmaztak meg, hogy "a munka jobb anyagi megbecsülése". Ez az indíték elvileg is helytálló, etikus és abban az esetben, ha az objektíve mért teljesítménnyel arányos is az anyagi juttatás, mindenképpen elfogadható. A kérdés csupán az, hogy a mindennapok hőseinek munkaszeretete minden esetben ez utóbbi megítélés alapján vonzó-e? Mert arra is gondolhatunk napjainkban, hogy egyesek ügyeskedésükkel, gyors egyéni boldogulásukkal hatottak a fiatalokra.

A munka szerepéről, jelentőségéről az egyetemes emberi fejlődésben, illetőleg a szocialista társadalom építése terén sokat és sokszor hall a felnövekvő nemzedék nevelése-oktatása időszakában. A mindennapok tevékenységéről, a termelő munka eredményeiről, a szellemi tevékenység társadalmi megítéléséről az iskola, a tömegkommunikáció és a család révén szerez elméleti ismereteket. A szakiskolák tanulói saját tapasztalataikkal azonosíthatják az elméletben tanultakat üzemi munkájuk során, a gimnáziumokban tanuló réteg az un. termelési /mezőgazdasági/ munka alkalmával szerezhethet konkrét tapasztalatokat.

A közelmúlt években társadalmunkban az ösztönző anyagi érdekelttség elvének helytelen alkalmazása esetenként torzulásokhoz vezetett. A hirtelen növekvő igények, elvárások gyors

kielégítésére szolgáló törekvések háttérbe szorítottak olyan lényeges etikai normákat, motivumokat, mint a közönség szolgálata, a lelkiismeretesség, a töretlen szorgalom, a cselekvésben megnyilvánuló hazaszeretet, a pontosság. Sok esetben ezek helyét a gyors, néha jogtalan anyagi érvényesülésre törekvés foglalta el.

A másodállás /második gazdaság/ kibontakozása társadalmunkban lehetőséget teremtett egyeseknél az ügyeskedésre, a felszínes munkára, sőt a mértéktelen harácsolásra is. Az ilyen jellegű, a mi társadalmunktól idegen erkölcsi torzulásokért az ifjúság egyértelműen nem marasztalható el. Értékrendjének alakulásában nyilvánvalóan zavart okoz az elméleti felkészítés és a társadalmi gyakorlat - a környezetében tapasztalható valóság - közötti eltérés. Az ifjúság értékrendjében e folyamat miatt beálló bizonytalanság megszüntetése a társadalom és a művelődéspolitikai valamennyi felelősenek hatékony együttműködésével terelhető a kívánatos merbe.

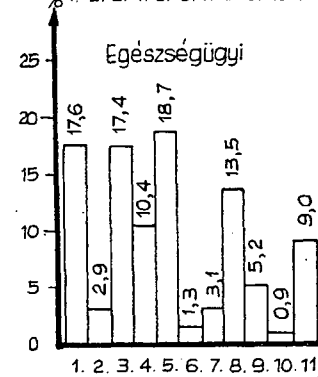
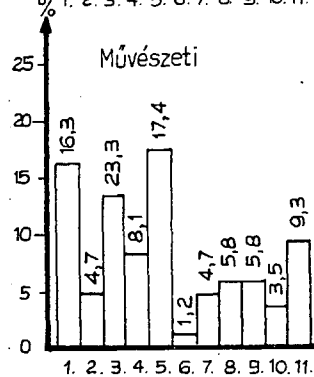
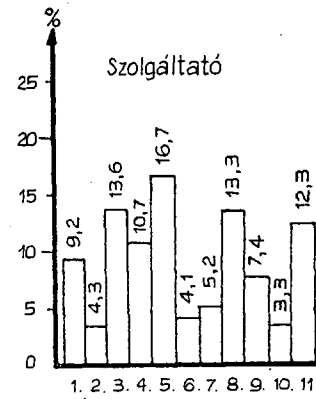
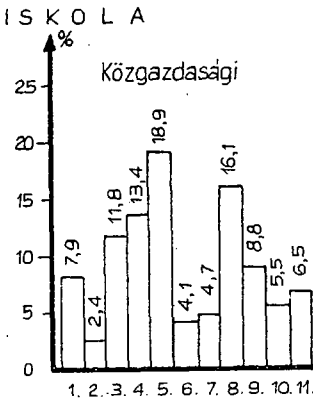
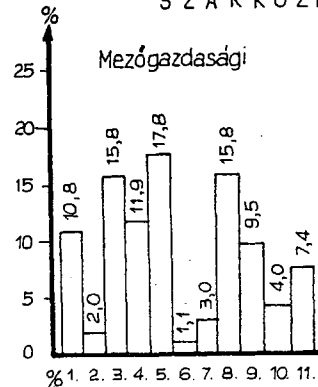
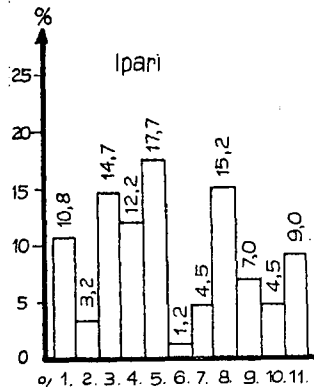
Nem feladatunk e jelenségek társadalmi-politikai oldalának érintése. Mi csak azt kívánjuk jelezni, hogy ha a társadalomban lezajló folyamatok hatnak a felnövekvő nemzedékre, hatnak az iskolai nevelésre-oktatásra - mint ahogyan hatnak is -, akkor érthető, hogy a fiatalok egyes rétegeiben a munkaerkölcs vonatkozásában olyan értékrend kezd kibontakozni, amely idegen a szocialista etikától.

Még egy igen lényeges tényre kell felfigyelnünk. A tudományos élet kiváló hazai és külföldi reprezentációit is ott látjuk a példaképek sorában. Ezeknek élete, elhivatottsága elsősorban a gimnázium tanulóira hatottak ösztönzően. Nyilván pályairányultságuk motiválja ezeket a fiatalokat hasonló életmodell megkonstruálására. Ennek az összefüggésnek részletes elemzésére most nem vállalkozhatunk. Nem találkozunk - a művészeti szakközépiskolások kivételével - a szakiskolák sajátos jellegéből adódó szakmai kiválóságokkal, holott a korábbi években jelentős arányban tartották vonzónak a szaktudományokban elért eredményük alapján a fiatalok.

MUNKÁHOZ VALÓ VISZONY

Honnan ismeri?

SZAKKÖZÉPISKOLA

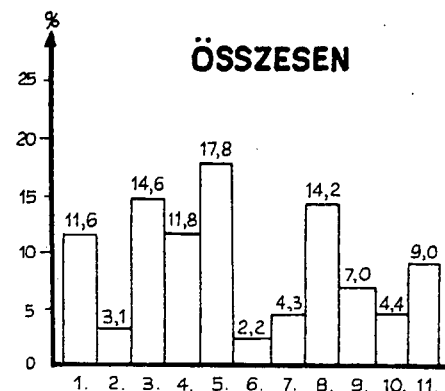
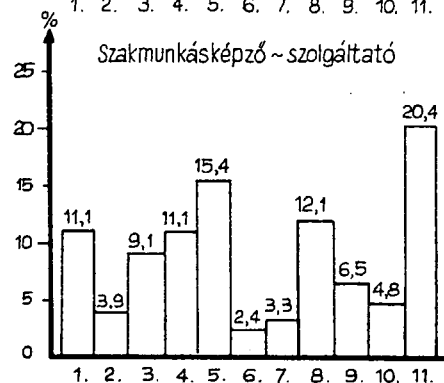
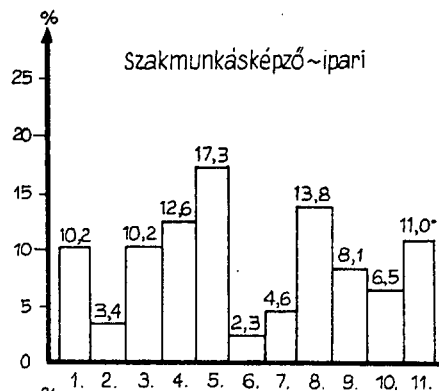
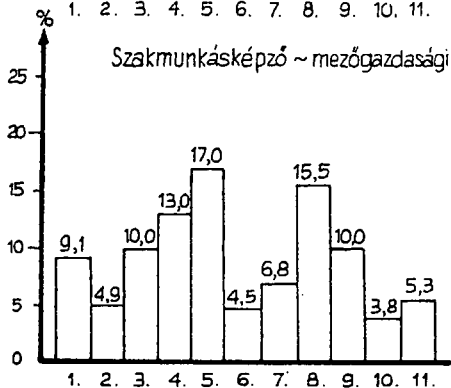
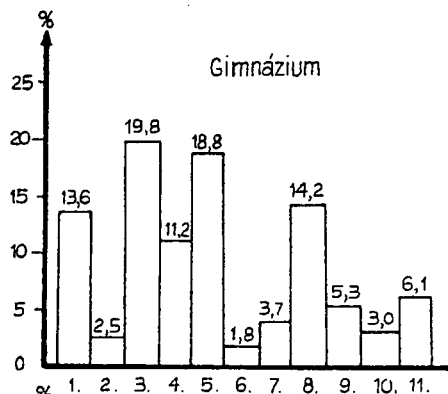


JELMAGYARÁZAT:

1. Iskolai tankönyvből
2. Kötelező olvasmányból
3. Más olvasmányból
4. Rádióból
5. TV-ből
6. Színházból
7. Moziból
8. Ujságból
9. Képesújságból
10. Sportmérkőzésről
11. Személyes ismeretségből

MUNKÁHOZ VALÓ VISZONY Honnan ismeri?

VI. táblázat



JELMAGYARÁZAT:

1. Iskolai tankönyvből
2. Kötelező olvasmányból
3. Más olvasmányból
4. Rádióból
5. TV-ből
6. Színházból
7. Mozi-ból
8. Újságból
9. Képesújságból
10. Sportmérkőzésről
11. Személyes ismeretségből

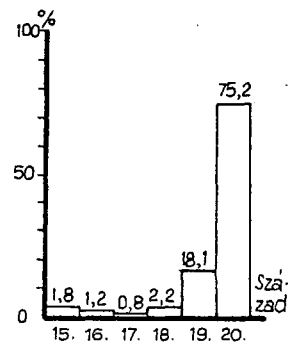
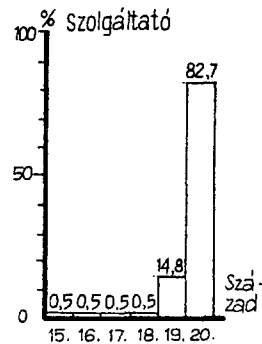
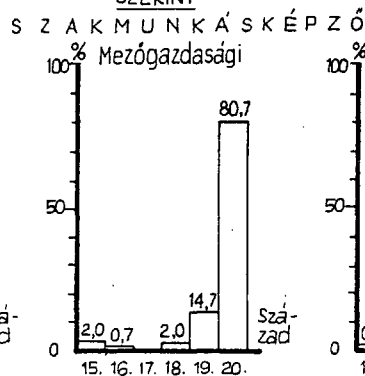
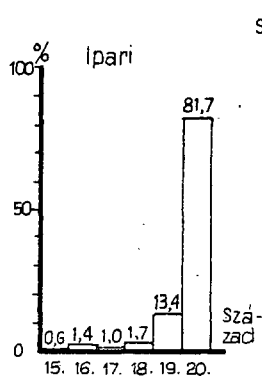
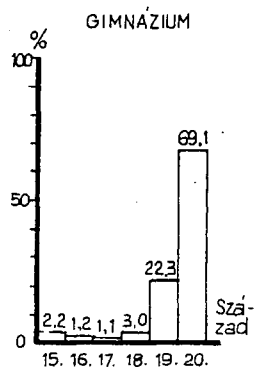
MUNKÁHOZ VALÓ VISZONY

A VALÁSZTOTT SZEMÉLYISÉGEK MEGOSZLÁSA ÉVSZAZADOK SZERINT

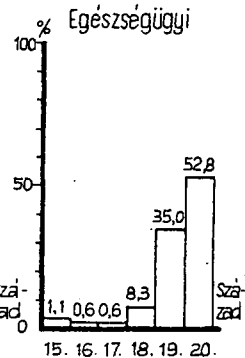
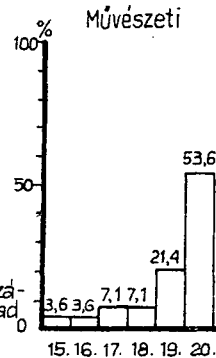
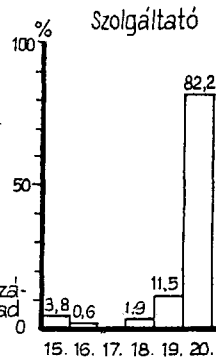
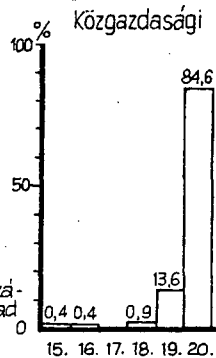
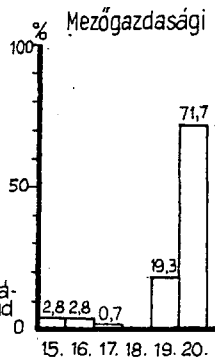
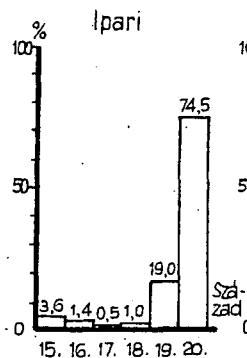
VI. táblázat

ÖSSZESEN

67



S Z A K K Ö Z É P I S K O L A



Irodalom

1. ÁGOSTON György: Neveléstudomány. Tankönyvkiadó. Bp., 1970. 284-289.p.
2. ÁGOSTON György: - KUNSÁGI Elemér: A gyermekek eszményképének vizsgálata. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica, Szeged, 1969.
3. Dr.DARÓCZY Sándor: Eszmény és példakép. Propagandista. 1970. No. 6.
4. Dr.DARÓCZY Sándor: Közvéleményvizsgálat a kollégiumokban. Tankönyvkiadó, Bp., 1970.
5. DARÓCZY Sándor: Embereszmény és eszménykép. Ifjukkommunista. 1978. No. 11.
6. FAKÁSZ Terézia: Gondolatok az eszménykép, példakép, pedagógiai fogalmához. Pedagógiai Szemle, 1976. No.2.
7. ILJENKOV, E.: Bálványképek és eszmények. Bp., Kossuth Kiadó, 1972.
8. KIRÁLYNÉ DÉVAI Margit: Énkép és iskolai teljesítmény. Köznevelés, 1978. No. 16.
9. KUNSÁGI Elemér: An investigation of the ideals of secondary school students. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica, Szeged, 1974.
10. KUNSÁGI Elemér: Fiatalok eszményképeinek vizsgálata. /12. Szegedi Nyári Egyetemen elhangzott előadások/ TIT, Szeged, 1975.
11. LUKÁCS Ágnes: Ideál-eszmény, példakép. Propagandista, 1969. No.10.
12. SUCHODOLSKI, B.: A jövő embere. Eredmények a pedagógiában. /A pedagógia időszaki kérdései külföldön. No. 31./ Tankönyvkiadó, 1974. 25-55.p.
13. SZEKENYI Péterné: Gimnazisták életideálja. Bp., 1975. Akadémiai Kiadó, 91.p.
14. Dr.SZEKENYI Péterné: Moralitás és erkölcsi oktatás /12. Szegedi Nyári Egyetemen elhangzott előadások/ TIT. Szeged, 1975.
15. VASILESKU, A. - CAZACU, A.: Ifjúság és életeszme. Tudományos Könyvkiadó. Bp., 1967. 75.p.
16. Dr.ZRINSZKY László: Az életcél és az eszmények szerepe a személyiség fejlődésében. Pedagógiai és Pszichológiai Közlemények. 1972. No. 1.

ПАТРИОТИЧЕСКИЙ И ТРУДОВОЙ ИДЕАЛЫ У 17-18-ЛЕТНИХ УЧАЩИХСЯ

Элемер Куншаги

Статья является частью материала более обширных измерений. В ней автор на основе ответов, полученных с помощью анкеты 17-летних учащихся средних учебных заведений /всего 5200/ - гимназистов, учащихся профессиональных средних школ и профтехучилищ анализирует с двух аспектов: в какой степени среди идеалов молодежи играют роль те, которым необходимо следовать на основе их отношения к труду, любви к родине.

В наглядных таблицах, графиках автор демонстрирует, в каком веке существовали выбранные идеалы, какой национальности, а также поднимает очень важный вопрос с точки зрения школьного учебно-воспитательного процесса и составления учебных планов - откуда учащимся известен выбранный идеал. Автор формулирует несколько важных педагогических проблем школы сегодня. Анкета, использованная при измерениях, прилагается к статье.

PATRIOTISCHE IDEALE UND ARBEITSIDEALE DER JUGENDLICHEN IN DEN MITTELSCHULEN

Dr. Elemér Kunsági

Die Abhandlung ist Teil des Materials einer größeren Abmessung, in der der Verfasser unter 5200 siebzehnjährigen Jugendlichen - Gymnasiasten, Fachschüler in Mittelschulen und Fachschulen - auf Grund auf Fragebogen gegebener Antworten aus zwei Aspekten untersucht, wie die Rate der Jugendideale ist, die sie wegen ihrer Verhältnisse zur Arbeit bzw. auf Grund ihrer Vaterlandsliebe nachahmenswert gefunden haben.

Mit Hilfe von Abbildungen und Tabellen wird gezeigt, in welchem Jahrhundert die gewählten Ideale gelebt hatten, ihre Nationalitäten, sowie die aus dem Standpunkt der Erziehungsschulung und Lehrplanbereitung wichtige Frage, woher sie die gewählten Ideale kennen. Der Verfasser schildert manche heute sehr wichtige pädagogische Probleme der Schule. Der zu der Abmessung verwendete Fragebogen ist die Beilage der Abhandlung.

F ü g g e l é k

A tanulók teljes létszáma az iskola székhelye szerint
/1979/

	Gimnáziumok	Szakközépiskolák ⁺	Szakmunkás-képzők ⁺⁺	Összesen
Budapest	4888	6462	9443	20793
Mjv	3087	5090	7810	15987
Megyék	13965	13340	32300	59605
Összesen	21940	24892	49553	96385

A felmérésbe bevont tanulók száma az iskola székhelye szerint
/1979-80/

	Gimnáziumok	Szakközépiskolák ⁺	Szakmunkás-képzők ⁺⁺	Összesen
Budapest	304	469	587	1360
Mjv	192	315	486	993
Megyék	863	836	2018	3717
Összesen	1359	1620	3091	6070

A kérdőívet kitöltő tanulók megoszlása iskolatípusonként

	Összesen		leány		fiú	
	fő	%	fő	%	fő	%
GIMNÁZIUM	1436	27,6 /a/	931	64,9	503	35,1
SZAKKÖZÉPISKOLA						
Ipari	563	98,0 /b/	152	27,0	409	73,0
Mezőgazdasági	204	3,9 /c/	38	18,7	165	81,3
Közgazdasági	312	6,0 /d/	276	88,7	35	11,3
Szolgáltató	235	4,5	119	50,6	116	40,4
Művészeti	28	0,5	13	46,4	15	53,6
Egészségügyi	201	3,9	198	98,5	3	1,5
SZAKMUNKÁSKEPZŐ						
Ipari	1699	32,6 /e/	402	23,7	1292	76,3
Mezőgazdasági	232	4,4 /f/	94	40,7	137	59,3
Szolgáltató	296	5,7	248	89,8	48	16,2
Összesen	5206				2735	

Jegyzet

+ Ipari, mezőgazdasági, közgazdasági, szolgáltató, művészeti, egészségügyi

++Ipari, mezőgazdasági, szolgáltató

Nem értékelhető válaszok: /a/2; /b/2; /c/1; /d/1; /e/5; /f/1

József Attila Tudományegyetem
Pedagógiai Tanszéke
6722 Szeged, Egyetem u. 2.

.....
az iskola hosszú bélyegzője

A D A T L A P

A megfelelő számot ird az üres négyzetbe!

3. A tanuló neme: leány /1/; fiu /2/ ☐
4. Az apa legmagasabb iskolai végzettsége: ált.isk. 8 osztá-
lyánál kevesebb /1/; ált.isk. 8 osztálya /2/;
középiskola /3/; egyetem, főiskola /4/. ☐
5. Az anya legmagasabb iskolai végzettsége: ált.isk. 8 osztá-
lyánál kevesebb /1/; ált.isk. 8 osztálya /2/;
középiskola /3/; egyetem, főiskola /4/. ☐
6. Szüleinél lakik /1/; nevelőszülőknél lakik /2/;
kollégiumban lakik /3/; nevelőotthonban lakik /4/. ☐
7. Az apa foglalkozása: ☐
8. Az anya foglalkozása: ☐

AZ ALÁBBI SZÖVEGET FIGYELMESEN OLVASD EL!

A tuloldalon lévő kérdőíven az /I., II. és III. pontoknál/ ird fel annak a három személyiségnek a nevét, akik iránt a legin-
kább érzel megbecsülést és rokonszenvet, tehát akik a leginkább
hatottak rád.

A neveket bármelyik tevékenységi körből, bármelyik foglalko-
zási ágból választhatod szüleid, közvetlen rokonaid, pedagógusaid
kivételével. Ha valamelyik általad választott személy nem közis-
mert, ird mellé foglalkozását és nemzetiségét is.

A választott személyek lehetnek élők és meghaltak. Mindegy,
hogy melyik korban, melyik században éltek.

Végül az általad választott személyiségek lehetnek hazaiak
vagy külföldiek. Az iskolában tanultál híres személyiségekről:
írókról, költőkről, tudósokról, felfedezőkről, történelmi hősök-
ről, politikusokról. Olvastál is neves személyiségekről, de ujsá-
gokból, hetilapokból, a folyóiratokból, a képesújságokból, a mo-
ziból, a rádióból és televízióból is megismerkedhetél a legkülön-
bözőbb területeken dolgozó, működő személyiségekkel.

Tehát feltétlenül vannak olyan általad megismert személyisé-
gek, akik iránt megbecsülést és rokonszenvet érzel, akik hatottak
és hatnak rád. Ezek közül háromnak a nevét kell felsorolnod, és
velük kapcsolatban a feltett kérdésekre válaszolnod.

Az első /I./ helyre ird annak a nevét, aki legjobban hatott
rád, a második /II./ helyre a következőt és a harmadik /III./ he-
lyen szerepeltessd a rád kisebb hatást gyakorló emberideált.

Az alábbiakban emberi tulajdonságokat /személyiségjegyeket/ soroltunk fel. Az általad választott eszményképek /I., II. és III./ nevének felírása után gondosan olvasd végig ezeket a tulajdonságokat.

A/ Válaszd ki közülük azokat, - de legfeljebb ötöt - amelyek alapján az illető személyiséget eszményképedül választottad. A ki-választott tulajdonságok előtti számot írd az eszménykép alatti sorban található négyzetekbe. Annyi számot kell felírnod, ahány jellemző tulajdonságot találtál!

B/ Ezután sulyoznod /rangsorolnod/ is kell az egyes emberi tulajdonságokat. A sulyozást az 1-es, 2-es és 3-as számjeggyel végzed. A döntően fontos tulajdonságot 1-es, a nagyon fontosat 2-es, a még fontos tulajdonságot 3-as számmal értékeled. Ezeket a számokat a tulajdonság sorszáma alatti négyzetbe kell írnod. Több tulajdonságot is rangsorolhatsz jelentősége alapján ugyanazzal a számmal!

C/ Ha a felsoroltak között /01-81-ig/ nem találsz eszményképed valamelyik számodra fontos tulajdonságát, akkor a kipontozott vonalra írd fel ezeket. Az így felírt tulajdonság sulyát /1-2-3/ pedig a megfelelő négyzetbe írod!

001 tehetség	025 szorgalom	054 önálló vélemény-
002 hazaszeretet	026 eszmei szilárd-	alkotás
003 tudásvágy /uj	ság /elvhűség/	055 közügyek iránti
keresése/	027 haladó gondolkodás	érdeklődés
004 művészi ala-	028 munkaszeretet	056 politikai tájé-
kitás	029 népszerűség	kozottság
005 bátorság, hősie-	030 az ifjuság szere-	057 vitaképesség
ség, elszántság	tete	058 megbízhatóság
006 példamutató maga-	031 ambíció	059 határozottság
tartás	032 figyelmesség	060 szervezői képes-
007 állhatatosság,	033 rugalmasság	ség
kitartás	034 nagyvonaluság	061 lelkesedés
008 jó előadókészség	035 udvariasság	062 segítőkézség
009 áldozatkészség	036 elemzőkézség	063 kötelességtudat
010 sportszeretet	037 problémaérzékenység	064 önkritikusság
011 küzdőszellem	038 gyors felfogóké-	065 megértés
012 szerénység /egy-	pesség	066 tanulási vágy
szerűség/	039 vezetői ráter-	067 megnyerő modor
013 sportszerű maga-	mettség	068 optimizmus
tartás	040 őszinteség	069 áldozatvállalás
014 a nép szeretete	041 kiváló emlékezet	070 materialista
015 becsületesség	042 szilárd életcél	világnézet
016 akaratérő	043 kezdeményezőké-	071 önzetlenség
017 helytállás /a fe-	pesség	072 kollektivitás
ladatok végzésé-	044 alkalmazkodókép-	073 kiegyensúlyo-
ben/	pesség	zottság
018 forradalmi maga-	045 szigorúság	074 humorérzék
tartás	046 kísérletező kedv	075 megbízhatóság
019 vidámság	047 ügyesség	076 önfeláldozás
020 az igazság szere-	048 ujitási hajlam	077 családsszeretet
tete	049 technikai műveltség	078 meggyőzőhetőség
021 a polgári jogokért	050 társadalmi akti-	079 esztétikai érzék
való küzdés	vitás	080 büszkeség
022 a siker	051 gyakorlatias gon-	081 kedvesség
023 humanizmus	dolkodás	
024 jó megjelenés	052 lelkiismeretesség	
/ "sexepil" /	053 felelősségtudat	

I.

1. tulajdonság sorszáma
2. a tulajdonság súlya /1-2-3/
3. egyéb tulajdonságok:
4. az egyéb tulajdonságok súlya /1-2-3/
5. foglalkozása: 6. nemzetisége:
7. melyik században élt?
8. honnan ismerted meg?
- | | |
|-----------------------------|---------------------------------|
| 01 iskolai tanulmányaidból | 07 a moziból |
| 02 kötelező olvasmányaidból | 08 az újságokból |
| 03 más olvasmányaidból | 09 a képesújságokból |
| 04 a rádióból | 10 sportmérkőzésről |
| 05 a televízióból | 11 személyes ismeretség alapján |
| 06 a színházból | |

II.

1. tulajdonság sorszáma
2. a tulajdonság súlya /1-2-3/
3. egyéb tulajdonságok:
4. az egyéb tulajdonságok súlya /1-2-3/
5. foglalkozása: 6. nemzetisége:
7. melyik században élt?
8. honnan ismerted meg?
- | | |
|-----------------------------|---------------------------------|
| 01 iskolai tanulmányaidból | 07 a moziból |
| 02 kötelező olvasmányaidból | 08 az újságokból |
| 03 más olvasmányaidból | 09 a képesújságokból |
| 04 a rádióból | 10 sportmérkőzésről |
| 05 a televízióból | 11 személyes ismeretség alapján |
| 06 a színházból | |

III.

1. tulajdonság sorszáma 2. a tulajdonság súlya /1-2-3/

3. egyéb tulajdonságok:

4. az egyéb tulajdonságok súlya /1-2-3/

5. foglalkozása: nemzetisége:

7. melyik században élt?

8. honnan ismerted meg?

01 iskolai tanulmányaidból

07 a moziból

02 kötelező olvasmányaidból

08 az újságokból

03 más olvasmányaidból

09 a képesújságokból

04 a rádióból

10 sportmérkőzésről

05 a televízióból

11 személyes ismeretség alapján

06 a színházból

VÁLASZOLJ MÉG AZ ALÁBBI KÉRDÉSEKRE IS!

9. Milyen pályára készülsz?

10. A 2. oldalon felsorolt emberi tulajdonságok közül melyiket tartod fontosnak az általad választott pálya /hivatás/ betöltéséhez? Ezeknek a tulajdonságoknak a sorszámát, értékét ird a megfelelő négyzetbe /ugyanugy mint az eszményképeknél tetted!/.
a/ a tulajdonság sorszáma b/ a tulajdonság súlya /1-2-3/ 11. a/ egyéb tulajdonságok: b/ egyéb tulajdonságok súlya /1-2-3/ 12. Az általad választott pálya mennyiben egyezik meg eszményképed /I.-II.-III./ valamelyikének foglalkozásával?
Az alábbi négyzetbe ird válaszodat 1-es, 2-es, vagy 3-as számjeggyel!

I. II. III.

1. teljesen megegyezik

2. hasonló

3. egyáltalán nem egyezik meg

Birálták:

Dr. Ágoston György
a neveléstudományok doktora

Dr. Kocsondi András
a filozófiai tudományok kandidátusa

A TUDÁS LÉTEZÉSI MÓDJAI,
MEGJELENÉSI FORMÁI ÉS FUNKCIÓI

Dr.Nagy József

ELŐSZÓ

Ez a tanulmány egy készülő könyv /Tudásoptimalizálás. A pedagógiai informatika alapjai/ első fejezetének első fele. Tekintettel arra, hogy az itt tárgyalt fogalomrendszer nemcsak a könyv bevezető-alapozó anyaga, hanem a pedagógia alapfogalmainak körébe tartozik, szükségesnek mondható e szöveg előzetes publikálása, hogy elegendően széles körből összegyűjthessük a szakma észrevételeit, aminek alapján a kívánatos átdolgozást elvégezhetjük.

Más tudományoktól eltérően a pedagógiában elvétve fordul elő új fogalmak tudatos alkotása, új terminusok bevezetése. Ezért bizonyára szokatlan lesz a bevezetett új fogalmak, terminusok viszonylag nagy száma. Ezek egy része az adott rendszer teljességét kívánja fölmutatni, a kevésbé fontosak bizonyára kihullanak majd a használat rostáján. Az alapvető fogalmak egyszerű, rövid terminusokkal való megnevezése nélkül azonban nem lehetünk meg.

A szöveget nem irtam át önálló tanulmánnyá, mert ebben a terjedelemben ez lehetetlen lenne. Számos fogalom, probléma részletes kifejtése a könyv további fejezeteiben lehetséges csak. Ezekre való hivatkozások nélkül érthetetlen lenne, hogy miért nem fejtjük ki részletesebben az adott témát.

Annak jelzéséül, hogy miről szól a könyv, megadom a teljes tartalomjegyzéket és az alábbi néhány mondatral próbálok utalni rá.

A tantervileg körülhatárolt tartalmak a legkülönbözőbb

formákban jelennek meg: tankönyvekben, szöveggyűjteményekben, feladatgyűjteményekben, munkafüzetekben, teszteken, szemléltetőeszközökön, filmekben, oktató programokban és így tovább.

A tantervi tartalmakat hordozó eszközök tervezése, elkészítése során a tudásanyag szükségszerűen esik át valamely "megjelenítő feldolgozáson". Ugyanabból a tantervi tartalomból nagyon sokféle tankönyv, ugyanahhoz a szemléltetendő működéshez nagyon sokféle film készíthető és így tovább. A sokféle lehetséges megoldás között lehetnek az adott pedagógiai célnak, a tanulók életkorának, előismereteinek, tanulási sajátosságainak /és sok más tényezőnek/ jobban vagy kevésbé jól megfelelő változatok. Feltételezhető, hogy lehetséges olyan megoldás, amely optimálisan megfelel a célnak és a feltételeknek.

Eddig a kijelölt tartalom "megjelenítő feldolgozása" jó-részt a tapasztalatok, szokások, pedagógiai-pszichológiai ismeretek-elvek-megfontolások alapján valósult meg. Napjainkig kezdenek megérni a feltételek ahhoz, hogy ezt a "megjelenítő feldolgozást" tudatos elméleti és kísérleti kutató-fejlesztő munkává tegyük, hogy az elsajátítandó tartalmakat a célokhoz, a tanulók sajátosságaihoz, a tanulás feltételeihez igazítsuk. Erre a feladatra vállalkozik a pedagógiai informatika, amely a tanterv által körülalazott tudást optimalizálja a tanulók és a tanulás feltételeinek figyelembe vételével. Mivel pedig a tudás optimális strukturáját, megjelenési formáját kell megtalálni, ez csak akkor lehetséges, ha a tudás fogalmát, az általa átfogott fogalomrendszert a jelenlegi köznyelvi szintnél sokkal pontosabban kidolgozzuk. A közölt írás e feladat átfogó megoldására vállalkozik /a részletes kifejtést a könyv további fejezetei tartalmazzák/. Megjegyzem, hogy az itt olvasható végeredmény mögött másfél évtizedes kiterjedt empirikus kutatások, tartalomelemző munkálatok állnak.

Tisztelettel kérem kollégáimat, jelezzék észrevételeiket, hogy az átdolgozás, továbbfejlesztés minél jobban megfeleljen a ma lehetséges és szükséges megoldásnak.

A szerző

Tartalom[†]

Bevezető

1. TUDÁS ÉS OPTIMALIZÁLÁS

1.1. Tudás

1.1.1. Tudás és tevékenység

1.1.2. A tudás létezési módjai

1.1.3. A tudás megjelenési formái

1.1.4. A tudás két alapfunkciója

A tudás szerepe a tevékenység szabályozásában

A tudás szerepe a bonyolultság uralásában

1.2. Optimalizálás

1.2.1. Az optimalizálás lényegéről

1.2.2. Az optimalizálás pedagógiai funkciói

Az elsajátíthatóság növelése

Az irányíthatóság növelése

1.2.3. Pedagógiai kritériumok és korlátok

1.2.4. Az optimalizálás feltételei és lehetőségei

1.2.5. Az optimalizálás módszerei

Objektíválás

Strukturaoptimalizálás

Kritérium- és korlátelemezés

Optimumkeresés

2. SZENZUMOPTIMALIZÁLÁS

2.1. Képzet és szenzum

2.2. A szenzumok funkciói

2.3. A szenzumok absztrakciós szintjei

[†]A készülő kötet tartalomjegyzéke

2.4. A vizuális szenzumok tartalma

- 2.4.1. Helyzet, méret és környezet
- 2.4.2. Árnyék és szín
- 2.4.3. Forma és alak
- 2.4.4. Részlet és teljesség
- 2.4.5. Környezet és viselkedés
- 2.4.6. Struktúra és működés
- 2.4.7. Fogalom és operátum

3. FOGALOMOPTIMALIZÁLÁS

3.1. Fogalom-pszichon és fogalom-rögzítmény

3.2. A fogalom-rögzítmények funkciói

3.3. Fogalomelemek

- 3.3.1. Terminus
- 3.3.2. Jeljelölés
- 3.3.3. Szempont
- 3.3.4. Tény

3.4. A fogalomelemek kapcsolódása

3.5. A fogalom tartalma

- 3.5.1. Leírás és lista
- 3.5.2. Hasonlóság, taxon és definíció
- 3.5.3. Összefüggés és törvény

3.6. A fogalom szerkezete

- 3.6.1. Tagolódás
- 3.6.2. Hierarchia

4. OPERÁTUMOPTIMALIZÁLÁS

4.1. Képesség, operátum-pszichon és operátum-rögzítmény

4.2. Az operátum-rögzítmények funkciói

4.3. Operátumelemek és kapcsolódásuk

4.4. Az operátum tartalma

- 4.4.1. Cél és funkció
- 4.4.2. Konceptió, stratégia és terv
- 4.4.3. Elv, módszer és eljárás
- 4.4.4. Előírás és szabály
- 4.4.5. Algoritmus és program

4.5. Az operátum szerkezete

- 4.5.1. Kötetlen strukturák
- 4.5.2. Kötött strukturák
 - Fagráf
 - Háló

Következtetések

Fogalomértelmező

1.1. Tudás

1.1.1. Tudás és tevékenység

Közismert, hogy a tevékenység /gyejatyelnoszty/ a szovjet pszichológia alapfogalma /lásd pl. Rubinstein 1964, Leontyev 1979/. Leontyev könyvéből, amely a téma legfrissebb kifejtése, jól látható a tevékenység fogalmának gyors fejlődése, ugyanakkor az is, hogy inkább metodológiai alapokról, szemléletmódról van szó, semmint a pedagógia gyakorlatában közvetlenül is hasznosítható részletesen kidolgozott apparátusról. Mindazonáltal e fogalom elméleti alapjai nélkül nehéz lenne eligazodni. Kiindulásként elfogadván a Leontyev által kifejtett összefüggéseket, meg kell jegyezni, hogy a pedagógia gyakorlati célú tudomány. Ha a gyakorlatban /esetünkben a tudásoptimalizálás tényleges megvalósításában/ használható ismereteket, operacionális fogalmi apparátust kívánunk fölkinálni /és erre törekszünk/, akkor a nyitott kérdések egy részét rövidre kell zárni /bármilyen veszélyes is, elméletileg kifogásolható is ez, a gyakorlat nem várhat a valamikori elméleti megoldásra/, továbbá a filozófiai, elméleti szintű igazságokat gyakran kategorikus, operacionális jellegűekké kell fogalmazni. Mégha tudatában vagyunk is, hogy ez egyszerűsíti a bonyolult, de általános szinten megragadott összefüggéseket. Olykor úgy tűnhet az olvasónak, hogy elszakadunk, esetleg ellentétbe kerülünk Leontyev tevékenység-fogalmával. Nincs mód, talán nem is szükséges, hogy megmutassuk, magyarázzuk az egybeeséseket, eltéréseket, látszólagos ellentéteket. Ez rendkívül megnyújtaná a kifejtést. Az olvasó maga elvégezheti, ha szükségét érzi, a megfelelő egybevetéseket.

A tevékenység fogalma nem azonos az angolszász pszichológiai szakirodalom központi fogalmával, a viselkedéssel /behaviour/. Tartalmuk azonban sokban közös. Pedagógiai szempontból és a magyar nyelvben kialakult fogalmi-terminológiai

megoldások figyelembe vételével mindkét fogalomra szükségünk van. Első lépésként a viselkedés és a tevékenység viszonyát, a szabályozási hierarchia kérdését exponáljuk. E probléma jellemzésében jó szolgálatot tesznek a viselkedés és a tevékenység fogalmának közös és eltérő jegyei.

A pedagógiában a tevékenység szintén központi kategória. A századfordulóval induló reformpedagógiai irányzatok a tevékenységet, a cselekvést tették meg a hatékony pedagógiai munka alapjává. Ebben az összefüggésben a tanuló tevékenysége, cselekvése eszköz jellegű. Általa kívánunk valamely pedagógiai célokat elérni. A tevékenység azonban pedagógiai célként is megjelenik. Hazánkban Gáspár László /1971/ emeli pedagógiai eszközből céllá is a tevékenységet.

Mindez nagyon is érthető, hiszen közhely, hogy a személyiség csak tevékenység által fejlődhet, tudás csakis a tevékenység eredményeként jöhet létre. Ha tehát a tudásoptimalizálás kérdéseivel kívánunk foglalkozni, a tevékenység kiinduló, központi kategória. Ezért a fentieknek megfelelően kissé közelebbről meg kell ismerkednünk a tevékenység pedagógiai szempontból fontos összefüggéseivel, sajátosságaival.

Elemzésünkhöz a rendszerszemléletet hívjuk segítségül abban a fölfogásban, amit A köznevelés és rendszerszemlélet című könyvben találhat az olvasó /Nagy, 1979/.

Leontyev ezt írja: "Az emberi tevékenység rendszer jellegű elemzése tehát szükségszerűen meghatározott szintek szerinti elemzés." /Leontyev, 1977. 114./

A bonyolult regulációs rendszerek hierarchikus felépítésűek. Vonatkozik ez a rendszerek mint identitások, egységek és azok céljainak és viselkedéseinek, tevékenységeinek a felépítésére egyaránt.

A rendszertechnika adott rendszer állapotváltozásáról beszél. Egészen általánosan szólva, valamely rendszer állapotváltozása felfogható annak viselkedéseként. Ez a szóhasználat egyre gyakoribb. A rendszer állapotváltozásának megfelelően általánosított viselkedés-fogalom az alábbi módon értelmezhető: "Viselkedésnek nevezzük a rendszernek mint egésznek a megnyilvánulását, amely a környezeti hatásokra és a belső feltételektől függően létrejövő rendszerműködések következménye." /Nagy, 1979, 67./

Ez a viselkedés-fogalom láthatóan nem azonos a jó vagy rossz magaviselettel jellemezhető viselkedéssel, ami a magatartás-fogalomba tartozik inkább.

Számunkra most az a lényeges, hogy a viselkedés a rendszernek mint egésznek a megnyilvánulása, állapotváltozása. Hierarchikus rendszerekben a különböző szintek alrendszerait külön-külön mint egészet tekintve, azok is viselkedés által nyilvánulnak meg. Ha adott szint rendszereit egymáshoz való viszonyukban tekintjük, akkor az egyes rendszerek viselkedései a felsőbb rendszer belső működéseiként jelennek meg, amely működések ennek a felsőbb rendszernek mint egésznek a viselkedését eredményezhetik.

A rendszertechnika szóhasználatával élve a regulációs rendszerek viselkedése döntések és beavatkozások sorozatának eredményeként valósul meg. Természetesen az alrendszerekben és azok alrendszerében is döntések és beavatkozások sorozata által valósul meg a viselkedés.

Bonyolult hierarchikus regulációs rendszereket vizsgálva lehetetlen megfelelő eredményre jutni valamely szinten lévő rendszert kiragadva. Legalább három szintet kell összefüggéseiben tekinteni ahhoz, hogy valamit is megérthessük, de az olyan bonyolult rendszerek esetében, mint a személyiség, inkább öt, mint három szint együttlátása kívánatos az adott szinten vizsgált rendszer megértéséhez /vagyis a vizsgált rendszer két felsőbb és két alsóbb szintje/. A korábbi idézetből kitetszően Leontyev világosan utal a szintek jelentőségére.

Ha az olvasó végigkövette a fenti gondolatmenetet, tapasztalhatta annak nehézkességét. Ez nemcsak a probléma bonyolultságából fakad, hanem abból is, hogy a különböző szinteken lévő rendszerek jellemzésére ugyanazokat a fogalmakat /viselkedés, működés, döntés, beavatkozás - szerencsére eddig csak ennyi volt/ használtuk. Emiatt összekuszálódnak a viszonyok. Adott bonyolult hierarchikus szabályozási rendszerek esetében kívánatos olyan fogalmi-terminológiai rendszer használata, amely a szintek relativitását rögzíti, amelyből rögtön tudjuk, hogy melyik szint rendszereiről van szó. Nem mondva le az általános fogalmakról sem, természetesen, amikor nem valamely konkrét szintre gondolunk.

Ha most a tudást létrehozó tevékenységet vesszük kiindulásként, azt kell tisztáznunk, hogy ez mely rendszer viselkedése, melyek az alsóbb és felsőbb rendszerek; továbbá azt, hogy a tevékenység a felsőbb rendszer döntéseiben vagy beavatkozásaiban játszik-e szerepet.

Tanulmányozzuk az 1. ábrán szemléltetett összefüggéseket! Ha a személyiség mint rendszer viselkedését tekintjük, és a továbbiakban a viselkedés szót ennek a rendszernek a megnyilvánulásaira kötjük le /ha a bármely rendszerre vonatkoztatott értelemben használjuk, és az félreértést okozhat, azt valamilyen módon majd eloszlatjuk/, akkor az alábbiakat kapjuk a korábbi gondolatmenet értelmében.

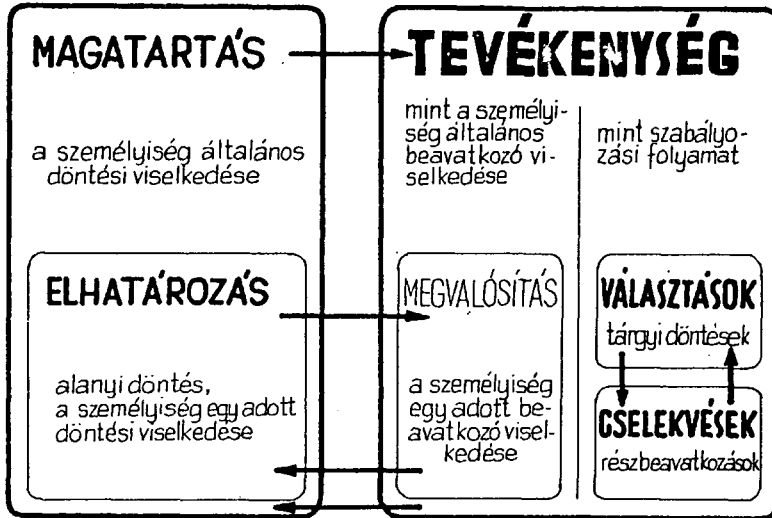
A személyiség viselkedése is döntések és beavatkozások sorozata által valósul meg. A személyiség szintjén megvalósuló döntés nyilvánvalóan azt jelenti, hogy mit akar /szándékozik/, mit nem akar megvalósítani; mit akar tenni, csinálni, mit fogad el célként, mit nem az adott személyiség. Az egyes konkrét helyzetekre vonatkozó ilyen döntést elhatározásnak nevezhetjük. Az, hogy adott személyiség milyen elhatározásra szokott jutni általában /ami természetesen az elhatározásokat követő beavatkozásban nyilvánul meg/, magatartását jellemzi. Az 1. ábra szerint tehát a magatartás adott személyiség általános döntési viselkedése, az elhatározás pedig egy adott döntési viselkedés, más szóval: alanyi döntés.

Azt a beavatkozást, amely adott személyiség elhatározását végrehajtja, megvalósításnak nevezhetjük. A tevékenység pedig ebből a szempontból a személyiség általános beavatkozó, megvalósító viselkedése.

Ha most magát a tevékenységet tekintjük, az is döntések és beavatkozások sorozataként valósul meg. Ezek a döntések azonban már nem elhatározások, alanyi döntések /vagyis annak eldöntése, hogy egyáltalán mit akar a személyiség csinálni, mit akar elérni, milyen célt tűz ki/, hanem tárgyi döntések, választások adott lehetőségek, feltételek, megoldási módok és hasonlóak közül. E választások alapján végrehajtott részbeavatkozásokat cselekvéseknek nevezhetjük.

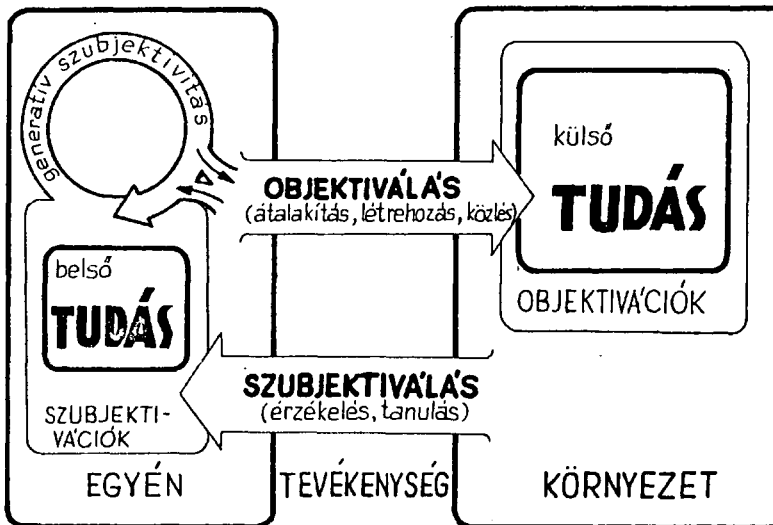
Természetesen a cselekvések is döntések és beavatkozások sorozataként valósulnak meg. Hasonlóképpen: a személyiség viselkedése más rendszerekhez való viszonyában értelmezendő.

VISELKEDÉS ÉS TEVÉKENYSÉG



1. ábra

TEVÉKENYSÉG ÉS TUDÁS



2. ábra

Most azonban nem követjük tovább a hierarchia felfelé és lefelé haladó szintjeit. Csak az volt a célunk, hogy megmutassuk: mit nevezünk a személyiség szabályozási hierarchiájában tevékenységnek.

Megjegyezzük, hogy az elhatározást természetesen sokféle és bonyolult tevékenység előzheti meg, de maga az elhatározás nehezen nevezhető a szokásos értelemben vett tevékenységnek. Például elhatározom, hogy ezt a pontot még ma megírom, de nem csinálok semmit. Vagy azt határozom, hogy nem megyek moziba /vagyis a "nem-tevékenységről" döntök/. Természetesen ki lehet tágítani a tevékenység fogalmát, hogy az elhatározás, a magatartás és a viselkedés is beleférjen. Ám ez terminológiai ügyeskedés lenne a már megkülönböztetett dolgok elmosását eredményezve. Mégis jelezzük: nem azt akartuk megmondani, hogy mi a viselkedés, a magatartás, a tevékenység és a cselekvés, hanem adott dolgokat e terminusokkal neveztünk meg egyetlen vizsgálati szempontból, a személyiség szabályozási hierarchiája szempontjából. Mindezt abból a célból, hogy a tudás fogalmát a pedagógia számára minél konkrétebben értelmezhezzük.

Ha a tevékenységet általános funkciója szempontjából vizsgáljuk, vagyis abból a szempontból, hogy mire való, mit kell szolgálnia a tevékenységnek, akkor azt kapjuk, hogy a tevékenység az egyén és a /külső, belső/ környezet viszonyának megvalósítója, miközben új külső és belső környezetet hoz létre, ami új és más tevékenységek lehetősége, feltétele is egyben.

Leontyev ezt így fogalmazza meg: "A tevékenység folyamatában az objektum szubjektív formát ölt: képmássá változik, ugyanakkor a tevékenység a maga objektív eredményeibe megy át, azaz tárgyiasul. Ebből az aspektusból a tevékenység olyan folyamat, amelyben a két pólus: a szubjektum és az objektum egymásba való kölcsönös átmenetei megvalósulnak" /Leontyev, 1979, 99./.

Kiséreljük meg ezeket a filozófiai mélységű általános összefüggéseket kissé konkrétabban és részletezettebben megvizsgálni. Ha visszalapozunk a 2. ábrához, e kísérlet eredményének szemléltetését találhatjuk.

A tevékenység itt a fentieknek megfelelően az egyén és a környezet viszonyának megvalósítójaként jelenik meg, amely viszonyban objektíválás /átalakítás, létrehozás, közlés és hason-

lők/ és szubjektívadás/érzékelés, észlelés, tanulás, inter-
 orizálás és hasonlók/ történi. A két ellentétes irányu nyil-
 az ábrán csak az áttekinthetőséget szolgálgja. Nem két ellen-
 tetes irányu folyamatról, hanem körfolyamatról /ami az ábra-
 ról le is olvasható/, és nem két különböző tevékenységről, ha-
 nem ugyanannak a tevékenységnek kétféle oldaláról, funkciója-
 ról van szó. Adott tevékenységben egyik vagy másik oldal,
 funkció dominánsá válhat.

Ha most a tevékenység produktumát tekintjük, amiért a
 funkció teljesül, akkor azt mondhatjuk, hogy a tevékenység
 mint objektívadás az egyén külső környezetében objektíváció-
kat, a szubjektívadás pedig az egyénben /az egyén "belső kör-
 nyezetében"/ szubjektívációkat hoz létre.

A 2. ábra baloldali részében a belső körfolyamatra utaló
 rajz azt kívánja szemléltetni, hogy új szubjektívációk az
 egyénben nemcsak külső, hanem belső tevékenység által is lét-
 rejönnék kizárólag a meglévő szubjektívációk alapján. Ezt a
 jelenséget generatív szubjektíválásnak, generatív tanulásnak
 nevezzük. Később e témáról részletesebben írunk. Most csak
 mint alapvető "szubjektívációtérmet" jelenséget kívántuk a
 modellbe beilleszteni. Megjegyezzük, hogy igen nehéz lenne
 különválasztani a spontán tudatlait, álmobeli folyamatokban
 termelődő új szubjektívációkat és a szándékolt belső tevé-
 kenységek produktumait. Később erre szintén visszatérünk, most
 csak arra van szüktség, hogy figyelmiünk hatókörébe emeljük e
 közismert jelenséget is.

Végül a generatív szubjektíválással összevetésben uta-
 lunk az ábrán látható körből ki- és abba bevezető nyíl tartal-
 mára. A belső tevékenység operatív memóriánk rendkívül szükös
 volta és folyamatai jellege miatt /gondoljunk például arra,
 hogy egy viszonylag egyszerű egyenletet sem tudunk "tisztán
 fejben" megoldani/ objektívadásra kényszerülünk /manipulálás-
 ra, rejtőzésre, leírásra, formulázásra/, hogy térbe-síkba rögz-
 zítve a folyamatos folyamatunk korlátait alól. Ebben az
 esetben az ilyen objektíválás nem cél, hanem a generatív szub-
 jektíválás eszköze. Nem ebből az összetűzésből származtatva,
 de lényegében ennek az eszköznek az óriási pedagógiai jelentő-
 ségét ismerteti és alkalmazzza a Galperin-Talizina iskola

közismert kísérleteiben vagy például hazánkban a komplex matematika. Az itt exponált kiindulás azonban kevésbé tanulmányozott. Belátható, hogy ennek a jelenségnek nagy szerepe van a tudásoptimalizálásban. Az ilyen célú objektiváláshoz eszközök, módszerek kellenek, amelyek optimálisan segítik a generatív tanulást /az interaktív számítógépes tanulás például ezt a jelenséget nagyon jól tudja kamatoztatni/.

Miután az objektivációk és szubjektívációk létrejöttéről a fentieket végiggondoltuk, a 2. ábra alapján a tudás mint a tevékenység produktuma áll előttünk. Az ábra értelmében a tudás egyfelől szubjektíváció, másfelől objektíváció, de nem minden szubjektíváció, illetőleg objektíváció tudás. Hogy pontosan mit sorolunk a tudás fogalmába az objektívációk és a szubjektívációk közül, azt később részleteseen körvonalazzuk. Most csak szemléltetésül utalunk néhány példára, hogy mi nem tartozik a tudás fogalmába. Valamely meggyőződés, attitűd, kötődés kétségtelenül szubjektíváció, de nem soroljuk a tudás fogalmába. Az objektívációkkal nehezebb a helyzet, mert inkább határeseteket lehet példaként említeni. Ezért fölmerül a kérdés, hogy van-e az objektívált tudáson kívül másféle objektíváció. Mi ezt a kérdést nyitva hagyjuk, mert számunkra csak annak tisztázása a fontos, hogy mi tartozik az objektívált tudás fogalmába. Ezt később majd megadjuk.

Az eddigiek és a 2. ábra alapján kétféle tudást kaptunk: objektívált és szubjektívált tudást. Az egyszerűbb szóhasználat érdekében a külső és belső tudás megnevezést is használni fogjuk. A tudás létezési módjairól szóló következő pontban /és tulajdonképpen az egész könyvben/ majd részletesebben megvizsgáljuk, hogy miben azonos és miben különbözik e kétféle tudás.

A 2. ábrán szemléltetett és a fentiekben vázolt modellt csak az emberre és elsősorban a tanuló emberre vonatkoztatjuk. Tudatában kell azonban lennünk, hogy bizonyos értelemben és mértékig magasabbrendű állatok, számítógépek, automaták, robotok is termelnek "tudást". Nem szükséges azonban, hogy az ebből fakadó bonyodalmakba belekeveredjünk. Legalábbis e könyvben még és főleg elméleti, filozófiai szinten nem. Gyakorlatilag viszont együtt élünk a jelenséggel, mert a számítógépek egyre nagyobb tömegű információt termelnek, de a tudás optima-

lizálásában is egyre nagyobb szerepet fognak játszani /már ma is van néhány számítógépes optimalizációs módszer, mint például a hálótervezés alkalmazása a tananyagelrendezésben/.

A félreértéseket elkerülendő befejezésül utalunk a tudás fogalmának köznyelvi tartalmából fakadó fontosabb problémákra. A tudás szót gyakran az ismeret szinonimájaként használjuk. Ez jórészt érvényes pedagógiai köztudatunkra is. Ez abból táplálkozik, hogy a pedagógia /a didaktika/ az ismeretet kezeli saját alapfogalomként is. A tudást nem. A hetvenes években főleg a szociológiában használt általános tudás-fogalom hatására, és talán kis mértékben a pedagógiai szaksajtóban sokszor leírt értelmezésünk eredményeként is, megfigyelhető egy pozitív differenciálódási folyamat. Most, hogy a tudás fogalmát a pedagógiai alapfogalmak közé emeljük, reménykedhetünk, hogy megérték a feltételek a tudás és az ismeret egyértelmű megkülönböztetésének befogadására, elterjedésére. Most csak annyit jelzünk, hogy mindenféle ismeret tudás, de tudás például a készség is, a tanult képesség is /lásd erről az 1.1.3. pontot/.

1.1.2. A tudás létezési módjai

A tudást létrehozása és működtetése szempontjából közismerten két létezési mód: az egyéni és a társadalmi tudás szerint különböztethetjük meg. Az egyén tudása és a társadalom tudása közötti összefüggések és különbségek alapvető pedagógiai kérdések. Ugyanis ebben rejlik annak a feladatnak a megoldása, hogy körülhatároljuk a társadalom minden ép tagja számára kívánatos közös tudást és a csak egyes rétegek számára szükséges és lehetséges tudást. Hagyományos terminológiával élve, ez a tananyag kiválasztásának a feladata. Már az eddigi gondolatmenetből is nyilvánvaló, hogy a kívánatos tudás nem csak tananyag, hanem például a kívánt képességek megadása is. Ilyen igénnyel közelít a problémához a Magyar Tudományos Akadémia ismert kötete is /Szentágothai, 1980/.

A pedagógiai informatika nem foglalkozik a kívánatos tudás kiválasztásával, körülhatárolásával. Abból indul ki, amit a tudományok képviselői, a tantervfejlesztő szakemberek kidolgoznak, meghatároznak. Ezt kezeli nyersanyagként. Ezen vég-

zi el az optimalizálást mielőtt a pedagógus, a tanuló munkájának alapjául szolgálna.

Ebből következik, hogy a társadalom és az egyén tudása mint a tudás sajátos létezési módjai, és az összefüggéseikből adódó direkt konzekvenciák nem képezik a pedagógiai informatika tárgyát. Figyelembe vételük azonban fontos lehatárolást tett lehetővé.

A szék fényképe, műszaki rajza, a szék szó jelentésének leírása az értelmező szótárban, a szék gyártási technológiájának leírása, a szék képzelete, fogalma, azok a készségek, ismeretek, amelyek adott egyént képessé tesznek arra, hogy széket csináljon, sőt maga a szék is tárgyasult valóságában: ez mind-mind a székre vonatkozó tudás.

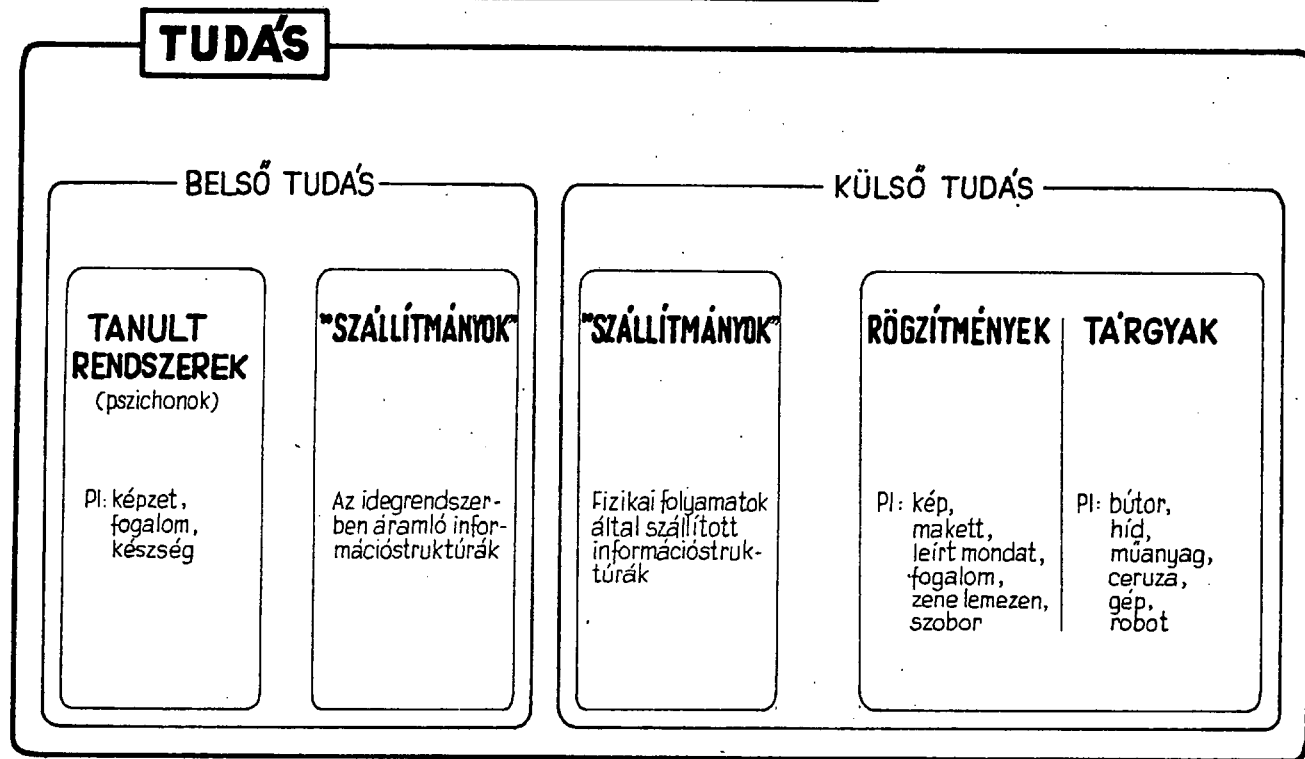
Felületes vizsgálattal is szembeszököen különböző jellegű tudás felsorolását láthatjuk. E zavarbaejtő sokféleségben /és csak példákat említettünk/ két szempont szerint igazodhatunk el. Először aszerint, hogy a tudás mint információ milyen fajta anyagi közeg által létezik, más szóval létezési módjai szerint. /Épp az imént láthattunk másféle szempont szerinti létezési módot is, de arra nekünk a továbbiakban nem lesz szükségünk, ezért nem okozhat félreértést, ha a továbbiakban az itt jellemzett szempont szerinti megközelítést a létezési módként kezeljük/. A másik szempontról, a megjelenési formák szerinti megközelítésről a következő pontban lesz szó.

Már az előző pontban /lásd a 2. ábrát/ kikerülhetetlenül kétféle: objektivált, külső és szubjektivált, belső tudást kaptunk. Ezek tulajdonképpen gyökeresen különböző közeg által léteznek, a tudás két alapvető létezési módját adják. A feladatunk az, hogy ezekből kiindulva kissé közelebből is megismerkedjünk a tudás létezési módjainak sajátosságaival. Hívjuk ehhez segítségül a 3. ábrát.

Ha a belső és a külső tudást közelebből megvizsgáljuk, mindenek előtt az segít az eligazodásban, ha megkülönböztetjük az állapotként és folyamatként való létezését. Ugy véljük, hogy a tudás mint állapot és mint folyamat szükségszerűségére nem érdemes szót vesztegetni. Annál inkább a konzekvenciákra. Elobb azonban ismerkedjünk meg a 3. ábra segítségével e kettő két /belső-külső, állapot-folyamat/ létezési móddal.

Alkalmi terminológiával a tudás folyamatkénti létezését

A TUDA'S LÉTEZÉSI MÓDJAI



3. ábra

"szállítmánynak" nevezzük a 3. ábrán. A belső tudás mint folyamat, szállítmány az idegrendszerben áramló információstruktúra, amely által megvalósulhat a szubjektíválás, a generatív szubjektíválás és az objektíválás, egyszóval a tevékenység. A külső tudás mint szállítmány valamely fizikai folyamatok /elektromágneses hullámok, testek átalakulási folyamatai stb./ által közvetített információstruktúrák.

A tudásnak mint szállítmányként létező információstruktúrának kétféle "sorsa" lehet: szétszóródva-feloldódva megszűnik létezni vagy valamely anyag által relative tartós állapotot alakul. Ez az állapot azonban csak abban az esetben tudás, ha szállítmánnyá visszaalakítva kinyerhető a belétárolt információstruktúra. Vagyis - és ez a lényeges - az állapotként létező tudás nem pusztán struktúra, hanem egyuttal folyamattá, szállítmánnyá alakulni képes rendszer is.

Ennek megismerése, megértése érdekében foglalkozunk elsősorban a tudással mint folyamattal. Bár a külső szállítmányként létező tudás maga is az optimalizálás tárgya, mint például az optimális csatornkapacitás, jel-zaj viszony, az erősítés optimuma stb. A fizikai értelemben vett tudásközvetítés optimalizálása pedagógiai szempontból is kutatásra, alkalmazásra méltó terület, vagyis a pedagógiai informatika tárgya. Ebben a könyvben azonban e lehetőség említésén túl nem foglalkozunk a témával. Az idegrendszerben folyamatként létező tudás áramlása olyan adottságunk, amelynek tudatos optimalizálása jelenleg nem jöhet szóba.

Az eddigi megfontolások talán hozzájárulnak annak jobb megértéséhez és elfogadásához, hogy a belső tudás mint állapot nem pusztán lenyomat, "tükröztény", nem pusztán struktúra, amelyet a memória valamely rekeszében őrzünk és valamely rajta kívüli mechanizmus segítségével előhívunk, ha szükséges. A belső tudás minden /egyszerű vagy bonyolult/ eleme tanult szabályozási rendszer, amelynek működése hozza létre önmagát mint szállítmányt. Ugyanakkor a tanult szabályozási rendszerek a valóság tükrözői is, de nem tükrök, amelyekben csak atomi szinten /az idegrendszerre vonatkoztatva csak biokémiai, bioelektromos szinten/ léteznek folyamatok, hanem bonyolult szabályozási rendszerek, amelyek állapotként is és szükség esetén folyamattá, szállítmánnyá reprodukálódva is léteznek /egyenlőre nem beszélve az átalakítás különféle képességei-

ról, amelyeket a bonyolult tanult szabályozási rendszerek lehetővé tesznek/.

Megjegyezzük, hogy e kényelmetlenül hosszú terminus /tanult pszichikus szabályozási rendszer/ kiváltására bevezettük a "pszichon" terminust /Nagy, 1979, 127./. Belátva, hogy teljesen új terminusokat nem könnyű befogadni, az alábbi terminusokat azonos tartalom jelölésére felváltva fogjuk használni: tanult szabályozási rendszer = tanult rendszer = pszichon. A pszichon szó használatával lehetőleg csak akkor élünk majd, amikor újabb jelzős vagy más szerkezetekbe illesztve e fogalmat, lehetetlenné, nehézkessé válik a fent felsorolt több szóból álló terminusok használata.

Könnyű belátni, hogy a szék készítésének tudása az ismeretek és készségek olyan egységgé szerveződése, amely egység lehetővé teszi a székcsinálás folyamatának szabályozását. Még egyszerűbb egy szokásról vagy elemi készségről belátni, hogy az nem pusztán dinamikus sztereotípiá, amelyben az egyes lépések egymás kiváltói, hanem ennél több: az aktuális feltételekhez rendkívül rugalmasan alkalmazkodó szabályozási rendszer. A képzetek, fogalmak egyfelől különböző szabályozási rendszerek elemei, másfelől maguk is önálló tanult szabályozási rendszerek, pszichonok. Így például valamennyi képzet által különböző tevékenységek megvalósítására vagyunk képesek: azonosításra, hasonlóság megállapítására, a hasonlóság mértékének a megállapítására és így tovább. /Mármint adott képzet és aktuális észleletek, illetőleg több képzet között./ Bármely fogalom mint szubjektíváció szintén különféle tevékenységek elvégzését szabályozza, teszi lehetővé. Így például az alma fogalmának segítségével bármely gyümölcsről el tudjuk dönteni, hogy alma-e vagy sem.

A tudás mint szubjektíváció tanult szabályozási rendszer, pszichon voltáról különböző szempontokból és összefüggésekben még sok szó esik majd. Ebben a pontban csak az alapfogalmak exponálása a célunk.

Ha az objektívált tudást mint állapotot vizsgáljuk, két létezési módot célszerű megkülönböztetni: a rögzítményeket és a tárgyakat /lásd a 3. ábrát/. A tárgyakban objektívált tudás lényege, hogy azokban a megcsinálni tudás objektíválódik. Természetesen az ilyen tárgyról, mint bármely természeti tárgyról másféle tudásunk is lehet, van. Így például képzetünk

lehet az adott szerszámról, ismeretünk arról, hogy mire használható, milyen anyagból van és így tovább. Mindez azonban a tárgyra vonatkozó és nem a tárgyban megtestesülő tudás.

A tárgyiasult tudásnak a pedagógiai szerepe elsősorban abban van, hogy az objektíváló tevékenység gyakorlása révén jöhet csak létre az objektíválás megvalósítását lehetővé tevő tudás. Ennek színvonalát az objektívált tárgy paraméterei alapján jól lehet értékelni. Az objektívált tárgy azonban mint tudás nem képezi az optimalizálás nyersanyagát, de általában a tanulás kiindulását sem. Kivételt az az egyetlen eset képez, amikor a tárgyat modellként kezeljük /szétszedhetővé, átláthatóvá stb. alakítva/. Ez azonban már nem maga az objektívált tárgy az eredeti funkciójában, hanem rögzítmény.

A rögzítmény lényege, funkciója /célja és értelme/ a szállítmányként létező információstruktúra relative tartós állapotra rögzítése. Természetesen információ anyagi hordozó nélkül nem létezik, de a rögzítményben az anyagi hordozó mellékes, alárendelt szereplő. Ugyanaz az információstruktúra nagyon sok anyagi hordozó által rögzíthető. Maga a rögzítmény bármelyiken önmagával /illetőleg a szállítmánnyal/ azonos marad. Feltéve, hogy a rögzítés, átkódolás megfelelően történt, és eltekintve most a rögzítéssel és átkódolással járó szükség-szerű információvesztés problémájától.

A tárgyiasult tudásban maga a létrehozott tárgy, annak tárgyi funkciója a lényeg, a tudás, ami által létrehoztuk, "beépült mellékszereplő". Egy szoborban nyilvánvalóan nem a tárgyi mivolta a lényeges, hanem az általa rögzített és közvetítendő információ. Ezért a szobor /szóhasználatunkkal fogalmazva/ nem tárgy, hanem rögzítmény. Egy nyomtatott szöveg, egy leírt definíció, formula, egy fénykép vagy egy ábra, egy makett, egy filmtekercs, vagy egy magnetófonon rögzített zeneszám, ezek mind-mind rögzítmények. Pontosabban szólva: az adott anyagi hordozó által rögzített információstruktúrák.

A pedagógiai informatika tárgya a rögzítmények által létező tudás optimalizálása. Az olyan tudás, amely rögzítmények alakjában nem állítható elő, tudatos kutató-fejlesztő munkával nem optimalizálható. Adott tudás nagyon sokféle információstruktúrával, rögzítménnyel adható meg. A lényeges kérdés és feladat az adott pedagógiai céloknak és feltételeknek op-

timálisan megfelelő információstruktúra, rögzítmény létrehozása. Ez általában nem azt jelenti, hogy megadott rögzítményt alakítgatunk, keresve a pedagógiailag optimális megoldást /ez is feladat/, hanem az elsajátítandó tudáskört az optimalizálást végző szakember sajátjaként, belső tudásként, minden lehetséges részletében tudatosítva keresi az optimális információstruktúrát. Azt a tanterv által adott, és a maga által létrehozott újabb és újabb rögzítményváltozatok egybevetésével, kísérleti kipróbálásával alakítja ki. De ez már az optimalizálás problémakörébe vezet. Egyenlőre maradjunk a tudás létezési módjainak témakörében.

A pedagógiai informatika szempontjából a tudás két létezési módja emelkedik ki: a tudás mint tanult szabályozási rendszer /pszichon/ és mint rögzítmény. Vizsgáljuk meg ezek viszonyát néhány lényeges ponton /a további pontokban és fejezetekben majd a részleteket is megismerheti az olvasó/.

Ami a lényeges különbségeket illeti, azok az eddigiekből már nyilvánvalók. Egy adott szék képzete például működésre képes szabályozási rendszer, a fénykép pedig mint rögzítmény információk sokaságának meghatározott strukturája. Maga a rögzítmény önmagában véve saját működésre természetesen nem képes. Ha a képet fénysugarak érik, a szó szoros értelmében visszatükröződik az információk strukturája, szállítmánnyá válva érzékelhetjük. Ismét előttünk áll a lényeges különbség például a fogalom mint tanult szabályozási rendszer, mint pszichon és a fogalom mint rögzítmény között. A tudás e két létezési módja, így a fogalom-pszichon és a fogalom-rögzítmény eme két létezési módja is ugyanakkor azonos az adott dologra-tartalomra vonatkoztatva, a leképezési viszonyok-láncok által. Ez ugy értelmetmezhető, hogy a pszichon mint szabályozási rendszer strukturája és a rögzítmény strukturája egymás leképezései lehetnek. Azért csak lehetnek, mert a valóság, a pszichon és a rögzítmény közötti leképezési folyamatokban a torzulások is figyelembe veendők.

Már most a pedagógia célja többek között, hogy elősegítse a kívánt strukturájú pszichonok, pszichonrendszerek kialakulását a tanulói személyiségben, olymódon, hogy azok a kívánt működésekre is képesek legyenek. Ezt a célt nagyon sokféle rögzítmény segítségével lehet elérni /a legkülönbözőbb tevékeny-

ségek által, ami már magának a tanítási folyamatnak a kérdése/. A lehetséges különböző rögzítmények között nyilvánvalóan lehetnek a célt jobban vagy kevésbé segítők. Feltételezhető, hogy adott feltételekhez létezik optimális változat. Az ehhez való közelítés nyilvánvalóan csak úgy lehetséges, ha a tudás e két kiemelt létezési módját állandóan egymásra vonatkoztatva elemezzük. Tehát amikor a fentiekben azt írtuk, hogy a pedagógiai informatika tárgya a rögzítmények optimalizálása, akkor ennek nyersanyagára és végső produktumára utalunk. Most az optimalizálás megvalósításának folyamatában a két létezési mód egységét hangsúlyoztuk. Mivel pedig ez az egység a tevékenységben nyilvánul meg, a rögzítmények optimalizálását a pszichon-tevékenység-rögzítmény kölcsönhatásának a figyelembevételével valósíthatjuk meg.

Természetesen létezik fordított kiindulás is: maguknak a pszichonoknak az optimalizálása. Ismeretes például, hogy az írás teljes elsajátítása után, a 2-3. osztályos tanulók tízegynéhány betűt írnak le percenként. Ez a tempó a folytonos írás következtében sokszorosára növekszik. Ez bizonyos értelemben az íráskészség spontán optimalizálódása. Lehetséges azonban, hogy tudatos gyakorlásra szánjuk el magunkat, hogy ne tartsunk egy évtizedig az íráskészség teljes kifejlődése. Most magát a gyakorlást optimalizálhatjuk /a kívánt írástempót, vagyis a kiírt írást minél előbb, minél kevesebb gyakorlással elérni, a gyakorlatok optimális időtartamaival, gyakoriságával, módszerkombinációival stb./. Ez a tanítás és nem a pedagógiai informatika kérdése. Lehetséges azonban, hogy mielőtt az írástanításhoz hozzáfognánk, mozgáselemzésnek vetjük alá az írást, ennek eredményeképpen aprólékosan objektiváljuk az írás folyamatára, e tevékenység struktúrájára vonatkozó ismereteket, megkezdjük a struktúra elméleti-szimulációs és gyakorlati-kísérleti optimalizálását. Végtermékként aprólékosan leírt, rendszerint grafikusán is ábrázolt rögzítményt kapunk. Mindenki ismeri a munkafolyamatok mozgáselemzésének nagymértékű hatékonyságnövelő következményeit, ezért nem kell bizonyítani, hogy milyen fontos, kiaknázatlan tartalékok rejlenek a készségoptimalizálásban. A tudás optimalizálása természetesen nem az ilyen feladatok megoldásában merül ki. A mozgáselemzés alkalmazása is fontos, de /amint az optimalizálásról

szóló pontban majd láthatjuk/ a sokféle lehetőség egyike csupán. Itt csak azért említettük ezt a lehetőséget, mert közismert eljárásra volt szükség, hogy példa segítségével érzékeltezhessük a tudás alapvető létezési módjainak szerepét, viszonyait a tudásoptimalizálásban, a pedagógiai informatikában.

1.1.3. A tudás megjelenési formái

Eddig a tudást genezise, működése és létezési módja szerint vizsgáltuk, de a példákban szükségszerűen mindig valamilyen tudáselem szerepelt. A tudás ugyanis különböző /egyszerűbb és bonyolultabb/ elemek által, ezek rendszereként létezik és működik. Ebben a pontban azt vizsgáljuk, hogy a tudás miféle elemekből szerveződik, melyek a megjelenési formái.

Ha a tudást strukturák összetevőiként gondoljuk el, sok-sok millió egyedi elemből, megjelenési formából áll. Például minden egyes fogalom a maga sajátos, semmi mással össze nem téveszthető strukturájával a tudás egy-egy egyedi megjelenési formája. Hasonlóképpen: minden egyes szokás, képzet, leírt mondat és így tovább mind-mind a tudás egyedi /egyedien konkrét/ megjelenési formája.

A pedagógiai informatika gyakorlata egyes fogalmak, képességek stb. optimalizálásával foglalkozik. A fogalmat például általában nem lehet optimalizálni, csak egy adott fogalmat, fogalmi rendszert. A sok millió egyedi megjelenési formát mind egymástól független elemként kezelve, mindegyikre speciális optimalizálási eljárásokat kellene kidolgozni. Ez nyilvánvalóan fölösleges és gyakorlatilag lehetetlen. A megoldás a szokásnak megfelelően az, hogy a hasonló, a hasonló módon kezelhető, optimalizálható elemeket kategóriákba soroljuk, és ezeknek a kategóriáknak a sajátosságait, valamint az ezekre épülő optimalizálási eljárásokat dolgozzuk ki.

A pedagógiai informatika elméletének tehát az a célja, feladata, hogy a tudás egyedi megjelenési formáit tanulmányozva egyre adekvátabb, jobban kezelhető kategóriákat dolgozzon ki, ezeket egyre pontosabban és egyértelműbben jellemezze egyfelől, másfelől pedig a hasonlóan kezelhető elemhalmazokhoz, kategóriákhoz egyre hatékonyabb elméleti, szimulációs és gyakorlati, kísérleti elemző-optimalizáló eljárásokat alkosson.

Természetesen abból a célból, hogy a pedagógiai informatika gyakorlati feladatait, a tudás egyedi megjelenési formáinak optimalizálását minél eredményesebben oldhassa meg. /Most itt világosabban látható, hogy mit jelent a Bevezetőnek az a megállapítása, mely szerint ebben a pedagógiai informatika alapterületekéről szóló könyvben a fogalmi apparátus, vagyis az elsőként említett elméleti feladat áll középpontban. Az eljárások csak ezekből fakadóan kapnak teret, annál is inkább, mert számos eljárás részletes kimunkálása a jövő feladata lesz. Miközben várhatóan eddig nem is sejtett eljárások születnek majd. Ezek pedig várhatóan visszahatnak a fogalmi apparátus továbbfejlődésére is./

Nevezzük a tudáselemek szerinti legáltalánosabb kategóriákat a tudás fő megjelenési formáinak, az egyedi és a fő megjelenési formák között lévőket pedig közbeeső megjelenési formáknak. Ebben a fejezetben a tudás fő megjelenési formáit ismertetjük, és hogy ez tartalmaz legyen, a hozzájuk tartozó legáltalánosabb közbeeső megjelenési formákat jellemezzük röviden. Mélyebb szintekig csak megemlítesek formájában jutunk el. A közbeeső megjelenési formák részletes ismertetése, elemzése a hozzájuk tartozó optimalizálási eljárásokkal együtt a további fejezetek feladata.

A tudás fő megjelenési formáit és azok viszonyait a 4. ábrán láthatjuk. A tudás /fő megjelenési formái szerinti/ definícióját a legegyszerűbben az elemek /a részhalmazok/ felsorolásával adhatjuk meg. Ezek szerint a tudás mindaz és csakis az, ami a 4. ábrán szemléltetett 16 kategóriába /halmazba/ beletartozik. Tudatában vagyunk annak, hogy ez rendkívül határozott fogalmazás. Mindaddig azonban, amíg szétfolyó, köznyelvi szintű fogalmakat használunk, elméletileg megalapozott, tudományos igényű és gyakorlatilag eredményes optimalizálásról nem beszélhetünk /a pedagógia más teréniumait most nem is említve/.

Vizsgáljuk meg kissé közelebbről a tudás fő megjelenési formáit. Vegyük először a két alapkategóriát: az ismeretet és a képességet.

A 4. ábra szerint ismeretnek nevezzük a leképező pszichonokat /a képzeteket/, a fogalom-pszichonokat, az operátum-pszichonokat és a rögzítményeket /a szenzumokat, a fogalom-rögzítményeket és az operátum-rögzítményeket/. Az ismeret köznyelvi tartalma /ami jól megegyezik a pedagógiai köztudatban,

szakirodalomban használt tartalommal/ minden olvasó számára ismeretes. Főlöszleges itt földidézni. De azt is tudja és nap mint nap tapasztalja a pedagógus, hogy ez a fogalom igen távol van attól, hogy egyértelműnek, operacionalizáltnak mondhatnánk. Megemlítjük, hogy tudáselemző munkánkban, kutatásainkban több mint egy évtizedig eredménytelenül birkóztunk az ismeret fogalmának operacionalizálásával.

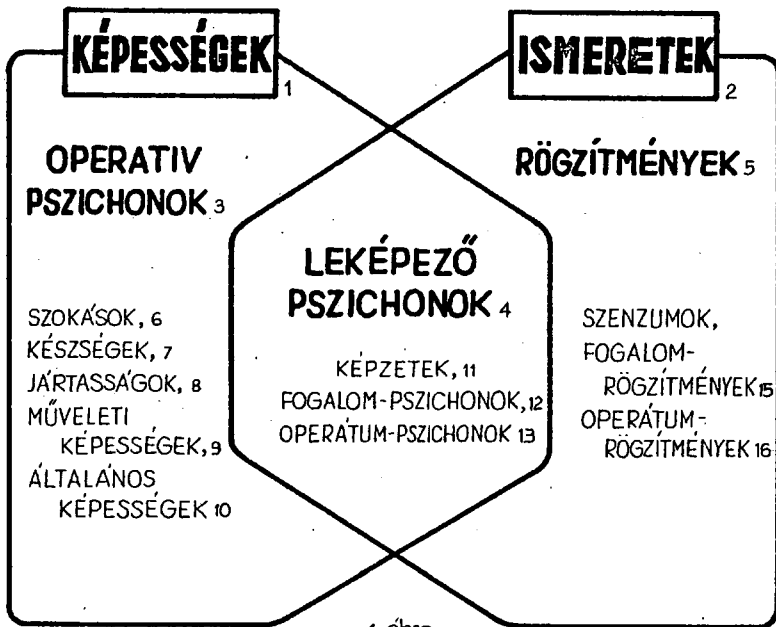
A helyzetet csak látszólag javították a legkülönbözőbb taxonómiák. Gyakorlati hasznosságuk kétségtelen a tantervfejlesztő munkában, de az alkalmazott kategóriák és példák gyorsan ingoványos talajra vezetik az embert. Különösen problematikus, hogy például a Bloom-féle taxonómiában /1971/ az ismeret mint elsajátítási szint, a legalacsonyabb tudásszint szerepel. /A logika ez: előbb csak ismerünk valamit, azután képesek leszünk az ismeret alkalmazására./

A 4. ábrán szemléltetett és rövidesen értelmezett megoldáshoz úgy jutottunk egyre közelebb, ahogyan a tudást újabb és újabb szempontok szerint sikerült leírni. Így a létezési módok szerinti vizsgálatból kiderült, hogy minden rögzítmény ismeret, mert azokban a tudás leképezési funkciója dominál. További fontos momentum, hogy a szubjektivált tudást tanult szabályozási rendszerek strukturáiként lehet jellemezni. Vagyis minden szubjektivált tudáselem meghatározott működésre is képes. Vannak azonban olyan tanult szabályozási rendszerek, amelyekben a leképezési funkció és az operatív funkció egymás feltételeként, egymástól elválaszthatatlanul érvényesül. Az ilyen tanult rendszerek, vagyis a leképező pszichonok egyidejűleg ismeretek is és képességek is. Ezért található a 4. ábrán a képességek és az ismeretek metszetében.

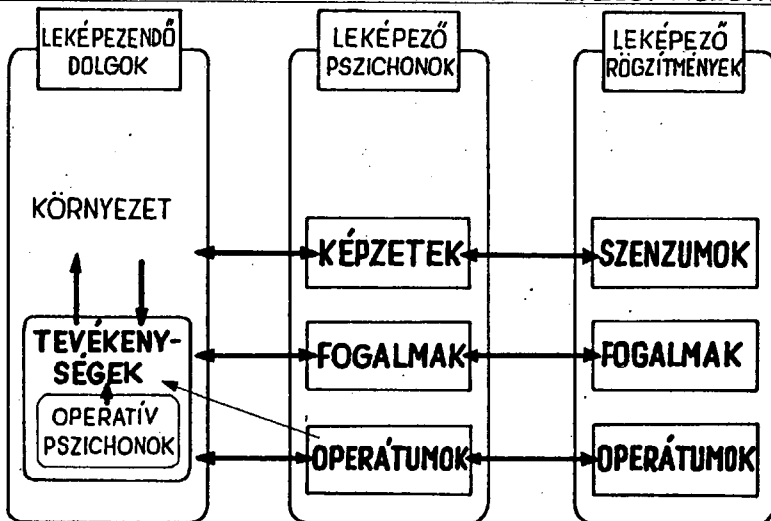
A 4. ábra szerint a képesség fogalmába soroljuk az operatív pszichonokat és a leképező pszichonokat. Pontosabban szólva: ez utóbbiakat operatív funkciójuk, "képesség-mivoltuk" szempontjából.

A képesség-terminus ilyen értelmű használata első tekintetre meglehetősen önkényesnek tűnik. Látszólag alig van köze a képesség köznyelvi és szakirodalmi fogalmához. Bárki előveheti a lexikonokat, a képességekkel foglalkozó szakkönyveket, megnézheti, hogy mennyi-féle értelemben használatos a fogalom. Ennek földidézésével nem töltjük az időt. E helyett néhány le-

A TUDÁS FŐ MEGJELENÉSI FORMÁI



A TUDÁS MEGJELENÉSI FORMÁINAK LEKÉPZÉSI VISZONYAI



határolással élünk.

Vannak, akik - főleg a humángenetikusok - a képesség terminust az öröklött adottságok megnevezésére használják. Ez pusztán terminológiai kérdés. Mi az adottságokat kizárjuk a képesség fogalmából.

Ennél sokkal nehezebb és rendkívül mélyen gyökerező az a megközelítés, hogy az adottságok fejlődése, fejlesztése eredményezi a képességet, vagyis az adottság képességgé fejlődik, fejleszthető. Belátjuk, hogy nem könnyű elfogadni egy ettől eltérő értelmezést, mely szerint az adottságok fejlődése, fejlesztése egyszerűen fejlettebb adottságot eredményez /nem csap át egy más minőségbe, például képességbe/. Minden ép ember vele született adottsága például, hogy kezével szükség esetén szorító erőt fejt ki. A gyermek növekedésével, alkalmas gyakorlással ez az adottság továbbfejlődik, egyre növekszik a szorító erő. De attól ez továbbra is adottságunk marad. Pedagógiai szempontból csak zavart okoz, ha egyszer csak /a fejlettség mely pontjától, milyen kritérium alapján?/ képességnak kezdjük nevezni. Ez a gondolatmenet minden adottságunkra vonatkoztatható /amennyiben az fejleszthető/.

Hogy még világosabb legyen a dolog, tegyünk különbséget az egyén adottságai /csontozata, haja színe, a körme formája és minden, ami az adott egyénben az öröklés által nembelileg és egyedileg determinált/, valamint a személyiség adottságai között. Minden bonyolult önirányító kommunikativ rendszer szükségszerűen /létfeltételként/ kell, hogy rendelkezze beavatkozó szervekkel /mozgásszervek/, receptorokkal /érzékszerveink/, publikátorral /információközlő szerveink/, memóriával és processzorral /az információfeldolgozás szervével/. Ez utóbbin mint adottságon a neurális szinten lezajló információfeldolgozás rendszerét értjük, ami - tudvalevően - igen nehezen, vagy alig választható el a pszichikus szinten is folyó információfeldolgozási folyamatoktól. E szervek mindegyike működésre képes velünk született rendszer. Jellemzőségük, hogy használatuk, gyakorlásuk eredményeként kapacitásuk növekszik, fejlődnek; a nembelileg jellemzőnél ritkább működésük vagy működésük megszűnése visszafejlődést, esetleg irreverzibilis károsodást eredményezhet.

Ezek a pedagógia szempontjából alapvető fejlesztendő és

karbantartandó adottságaink. És ezeket fejlettségük, kapacitásuk bármely szintjén álljanak is, adottságoknak nevezzük.

/Nem beszéltünk itt a személyiség két legfontosabb adottságáról: a velünk született szükségletekről /mint a rendszer öröklött "célképző mechanizmusáról"/ és az egyén mint egész szintjén diffúz módon megvalósuló visszacsatoló, értékelő mechanizmusról, az érzelmekről, mert a személyiség szintjén lejátszódó döntést, az elhatározást - amelyeknek ezek az adottságbeli alapjai - korábban már leválasztottuk témánkról./

Ha ezt a terminológiai megoldást elfogadjuk, akkor a képesség terminus megszabadulhat szerteágazó, zavaros tartalmaitól, és leköthető a születés után megtanult szabályozási rendszerek bizonyos fajtáinak a megnevezésére. Legalábbis e könyvben a képesség terminust ilyen értelemben fogjuk használni. Ismét fölhevítjük a figyelmet /mint korábban egy másik fogalommal kapcsolatban/, hogy nem arról beszélünk: mi a képesség. Csak azt tettük, hogy adott dolgokat körülhatároltunk /ennek részletesebb kifejtését, ismertetését rövidesen elvégezzük/, és azok megnevezésére a képesség szót használtuk föl, mivel annak sokféle jelentésében, értelmezésében a mi céljainknak megfelelő tartalom elemei megvoltak.

Ha most e rövid gondolatmenet alapján visszalapozunk a 4. ábrára, akkor /bár sok kérdés maradt még nyitva/ remélhetőleg a képesség mint tudás, mint tanult rendszer, kevésbé fog problematikusnak tűnni.

Ezzel általános szinten áttekintettük az ismeret és a képesség fogalmát mint a tudás két legfőbb /legáltalánosabb/ megjelenési formáját. Ezek részletezését, tartalommal való megtöltését úgy végezzük el, hogy közelebbről megvizsgáljuk előbb az ismeretekhez, majd a képességekhez tartozó alapvető kategóriákat a 4. ábrának megfelelően.

Az ismeret lényege a leképezésben ragadható meg. Ezért induljunk ki az ismeretek fő megjelenési formáinak leképezési viszonyaiból, amelyeket az 5. ábrán szemléltetünk. Itt három fogalom párt találhatunk. Az ismeret fogalmának operacionalizálása nemcsak a fentiek miatt okozott nehézséget, hanem az is akadályozta az előrehaladást, hogy alapvető kategóriáinak többsége egyszerűen hiányzott. A probléma nem is abból fakadt, hogy az ismeret birodalmát leíró kategóriák nagyobb

része hiányzott, hanem abból, hogy nem tudtunk hiányukról, arról, hogy többek között ezek miatt fulladnak kudarcba megoldási erőfeszítéseink. Csak amikor másféle problémákból kiindulva megszületett a szenzum és az operátum fogalma, akkor derült ki, hogy ezek hiánya volt a kudarc egyik forrása.

Az ismeret fogalmát összesen tíz kategóriával /részhal-mazzal/ definiálhatjuk. A leképező pszichonokról és a rögzítőnyekről mint az ismeretek létezési módjairól már volt szó. A fogalmakat három halmazként értelmezzük: fogalom-pszichonról beszélünk, ha a fogalmat mint tanult szabályozási rendszert tekintjük, fogalom-rögzítőnyről, ha annak objektívalt létezési módját tekintjük, és e két halmaz egyesítését a szokásos módon a fogalom terminussal jelöljük. Hasonlóképpen: az operátumok az operátum-pszichonok és az operátum-rögzítőnyek részhal-mazaira oszthatók fel /hogy mik ezek az operátumok, arról rövidesen szó lesz/. Ezzel szemben a képzet-szenzum fogalompárnak nincsen gyűjtőfogalma. Pontosabban szólva nem bizonyult feltétlenül szükségesnek ennek létrehozása. Ennyi előkészítő magyarázat talán elegendő is, lássuk az ismeret fő megjelenési formáit.

A képzet köznapi, tudományos fogalma első közelítésben jól megfelel az optimalizálás céljainak. Természetesen az eddigiekhez képest sokkal részletesebben kell leírni /a 2. fejezetben majd kitérünk a szükséges részletekre/, de most elegendő annyi, amennyit a pedagógus olvasó pszichológiai tanulmányai alapján a képzetről tud. Csak azt kell tudatosítanunk meglévő ismereteinkből, hogy az egyes érzékletek, észleletek és képzetek az első jelzőrendszer egy-egy jelzéseként, elemeként jellemezhetők.

Lukács György bevezette és kidolgozta a I: jelzőrendszer fogalmát /Lukács, 1965, II. kötet 11-196./. Ennek lényegét az alábbiakban lehetne összefoglalni. A Pavlov által leírt első jelzőrendszer a környezet közvetlen érzékelése, észlelése és az ennek nyomán létrejövő emlékképek, képzetek által segíti elő a viselkedés szabályozását. Az ember azonban már fejlődésének korai szakaszában is képes volt észleleteit, képzeit objektíválni: például barlangrajzok formájában, vagyis nemcsak a második jelzőrendszer segítségével vagy tárgyiasítással. A második jelzőrendszer a rendkívül bonyolult, hatalmas információ-tartalma analóg leképezést megvalósító észleletet, képzetet

rendkívül egyszerű digitális jellé kódolja. Fennáll és meg is valósult az a lehetőség is, hogy az analóg leképezést megvalósító érzékleteket, észleleteket, képzeteket analóg leképezéssel objektiváljuk. Ezáltal az első jelzőrendszer jeleinek rendkívül gazdag információtartalmából sok nagyságrenddel többet tudunk kifejezni, mint e jel jelzésével, a szóval. A valóság adott elemét szoborrá formáljuk, lerajzoljuk stb.

Mármost az így létrejövő rögzítmények maguk is az észlelés objektumai, ezekről is kialakulnak képzetek, amelyek többé-kevésbé hasonlítanak csak az eredeti objektum képzetére /és magára az eredeti objektumra is természetesen/. Így közvetett jelentésekkel is gazdagodva a kommunikáció sajátos rendszere /pontosabban a rendszerek sokasága/ alakul ki. Ez sem nem első, sem nem második jelzőrendszer. Ez az I! jelzőrendszer. Lukács György e fogalmat filozófiai, esztétikai kategóriákkal és példák sokaságával irta le. Reméljük, hogy az I! jelzőrendszer lényegét sikerült visszaadni a kibernetika, az információelmélet fogalmaival a fenti néhány sorban.

A szenzumok az I! jelzőrendszer egyes konkrét /egyedi/ rögzített elemei, jelrendszerei /információstrukturái/. Szenzumok például a műszaki rajzok, a filmek, a lemezen rögzített vagy kottába öntött zeneművek, a versek formája, a betűk alakja és így tovább. A második fejezetben majd részletesen és pontosan megkülönböztetjük a szenzumot mint rögzítményt az információhordozótól. Most csak azt jelezzük, hogy a szenzum valamely hordozón rögzített információstruktúra a hordozó anyagtól gondolatilag elvonatkoztatva. Gyakorlatilag természetesen az információ hordozó nélkül nem létezik, ezért az elvonatkoztatás úgy értelmezendő, hogy a szenzum mint információstruktúra a konstans, a hordozó anyaga pedig a változó, amely különböző értékeket vehet föl /ugyanaz a szenzum a legkülönbözőbb anyagi hordozók által létezhet/.

Az 5. ábrán a nyilak azt kívánják kifejezni, hogy a képzet a dolog leképezése, a szenzum pedig a képzet leképezése. Pontosabban szólva, a dolog elsődleges leképezése az érzéklet, az észlelet és a képzet, a szenzumok ezek másodlagos leképezései. Az érzéklet és az észlelet viszont definíciószerűen nem tartozik a tudás fogalmába, mert nem saját működésre is képes szabályozási rendszerek, hanem csak a "szállítmány" stádiumá-

ban lévő folyamatok. Ezért hiányzik az érzéklet és az észlelet az 5. ábráról. A szenzumok genezise azonban az érzékek és az észleletek megemlítése nélkül érthetetlen maradna. /Evidenciának tekintve, hogy ezek pedig a valóságból származnak./

A fogalomról több, mint kétezer esztendőn keresztül rengeteget értekeztek, vitatkoztak. Minden tanult ember tudja, hogy mi a fogalom, legalábbis általános, köznyelvi, filozófiai szinten, sokakban a logika által fölkinált tartalmak lényeges elemei is adottak. Számunkra, pedagógusok számára ez nem elég, hiszen mi fogalmakat akarunk és hozunk is létre a tanulóknak, gazdagítjuk azok tartalmát. Ha ezt a munkát hatékonyabban kívánjuk végezni, akkor arra is választ kell kapnunk, hogy milyen elemekből épül föl, hogyan strukturálódik tartalmának fokozatos bővülésével, hogyan és milyen feltételekkel válik működő szabályozási rendszerre, melynek következtében különböző funkciók ellátására válik alkalmassá, melyek ezek a funkciók, hogyan épülnek be az egyes fogalmak a fogalmak hálózatába - rendszerébe és így tovább. Az ilyen kérdések vizsgálata eredményezi a fogalmi ismeretek optimalizálásának lehetőségeit. A harmadik fejezetben a fogalomról és optimalizálásáról ilyenféle megközelítésekben lesz szó. Vagyis nem a szokásos értelemben. Most mégsem szükséges a fenti jelzéseken túl részletes magyarázatokba bocsátkozni, mert a fogalom közismert általános értelmezési kereteiből nem fogunk kilépni, csak a szerkezet, a működés, az ontogenetikus kiépülés, gazdagodás, strukturálódás szempontjaiból, a pedagógia és az optimalizálás céljainak alárendelve minél részletesebb, konkrétabb és rendezettebb kifejtésre fogunk törekedni.

Az 5. ábrán látható összefüggések evidenciák. Sok szót nem szükséges magyarázatukra vesztegetni. A fogalmak a második jelzőrendszer szintjén, a nyelvi objektiválás eszközeként, ezáltal a társadalmi tudat elemeként tükrözik a dolgok nem észlelhető tulajdonságait, összefüggéseit; ahogy mondani szokás: lényeges oldalait. A fogalom mint az egyén társadalmilag is determinált tanult tulajdonsága az írás által objektiválva, a fogalom-pszichon és a fogalom-rögzítmény egymás leképezésévé válik. A leírt szöveg strukturája a fogalmi tartalmak másodlagos leképezése. Szokásos szóhasználatával élve: gyakorla-

tilag szinte végtelen sok változatban fogalmazható meg ugyanaz a tartalom. Alapvető kérdés - mint erre más összefüggésben már utaltunk -, hogy milyen életkoru, felkészültségű, egyéni sajátosságokkal rendelkező tanuló számára milyen struktúrát tartalmi objektíváció segítő optimálisan adott pedagógiai célok elérését.

Az operátumnak mint az ismeret egyik fő megjelölési formájának előzetes jellemzését talán a specifikus építőelemek segítségével lehet a legegyszerűbben megadni. A fogalmak különböző elemekből épülnek föl. Az operátumok eleméhez viszonyítva a fogalom/kifejtett tartalmát tekintve/lejtellegetésebb elemekből állnak fel/mondott vagy adott valószínűséggel igaznak tekintett/elemti kifejtés. Az operátum ezekkel szemben olyan elemekből szerveződik, amelyeknek nincs logikai értelme. Vett igazságértéke: "csukd be az ablakot!", "jobban tennéd, ha nem innál", "kiváncos, hogy...", "meg kell oldanunk...", "így csináljam?", "ez igaz?", "majd még megfontolom" és így tovább. Altalánosságban szövegekre utasítások/döntési és beavatkozási utasítások/, amelyek nagyon sokféle alakban jelenhetnek meg, gyakran logikai értelme van vett kifejtésekkel "álcazva", lényegük azonban mindig ugyanaz/bár ezt olykor nem könnyű felismerni/: nem igazak, hanem többé-kevésbé hasznosak, hatékonyak, célszerűek az elvégzendő tevékenység szempontjából.

Felépítő struktúra.

Az operátum néhánytól sok tízezereig terjedő utasításból áll. Nagyon sokféle operátumot alakított ki az ember. Néhány példa: tervek, elvek, módszerek, eljárások, követelmények, normák, szabályok, stratégiák, koncepciók, programok, algoritmusok és hasonlók. Amint az 5. ábrán látható, az operátumok leképezési viszonyai kissé bonyolultabbak, mint a képzeteké-szenzumoké és a fogalmaké. Amíg ugyanis ezek az ismeretek a dolgok leképezői, a gyakorlatot közvetve szolgálják, addig az operátumok a dolgok általakítását-lejtellegetését direkt módon segítik. Ezért előírások, utasítások által az általakulást-lejtellegetést megvalósító tevékenységnek a lejtellegetést, végrehatást adják meg, és ebben tükröződik a tevékenység struktúrája.

Ahhoz, hogy röviden áttekinthessük az 5. ábrán lévő viszonyokat, vegyük példaként az operátum egyik /a pedagógus számára jól ismert/ megjelenési formáját: a szabályt. A szabály leírt formájában operátum-rögzítmény /külső operátum/. Ezt a szabályt mint ismeretet meg lehet tanulni: ez lesz az operátum-pszichon /a belső operátum/. Nyilvánvaló, hogy a külső és a belső operátum egymás leképezései. Akár "betéve" tudjuk a szabályt, akár papírról olvassuk, az még nem jelenti azt, hogy el is tudjuk végezni az általa leírt tevékenységet. Ehhez még ugynevezett operátumkövető tanult rendszerrel is rendelkezünk kell. Ha a szabály által előírt tevékenység nem alkalmi jellegű, hanem gyakran kell ismételnünk, kialakulhat a tevékenységet operátum nélkül is szabályozó operatív pszichon. Ilyen esetben a szabály /a külső is és a belső is/ és az adott operatív pszichon tevékenységben megnyilvánuló viselkedése egymás leképezései. Operatív pszichonjaink többségét operátumok közbejöttem, segítség nélkül sajátítjuk el. Ezek nagyobb hányada esetében feltehetően utólagos tudatosításra, a szabályozás folyamatát tudatos szintre emelő operátumra egyáltalán nincsen szükségünk. Más azonban a pedagógus dolga, aki aligha képes kellő tudatossággal és hatékonysággal operatív pszichonokat /szokásokat, készségeket, jártasságokat, képességeket/ kialakítani és fejleszteni, ha nem rendelkezik a rájuk vonatkozó operátumokkal.

Az 5. ábrán az operátumokból a tevékenységhez /mint leképezendő dologhoz/ is vezet nyíl, ami azt fejezi ki, hogy az operátumok olyan tevékenységeket is előírhatnak, amelyeknek nincsen vagy nem is lehet /mert túl bonyolult/ megfelelő operatív pszichonja adott egyénben, sőt olyan tevékenységet is, amelyet még soha senki nem valósított meg, esetleg gyakorlatilag lehetetlen is megvalósítani. Ez az operatív tevékenység átalakító-teremtő jellegéből, erejéből származik, abból, hogy nemcsak a tevékenység kívánt produktumát tudjuk elgondolni, hanem a hozzá vezető utat is a legkülönbözőbb operátumok formájában.

Ez a gondolatmenet az ismeretek birodalmából már átvezet a képességek, az operatív pszichonok témakörébe. A 4. ábrán öt operatív pszichont soroltunk föl mint a tudás fő megjelenési formáit: szokások, készségek, jártasságok, művelési ké-

pességek és általános képességek. Az első kérdés az olvasóban feltehetően már meg is fogalmazódott: miért éppen ennyi és ezek kerültek a felsorolásba. Induljunk ki ebből a kérdésből, mert a megválaszolás egyben közelebb visz bennünket annak jobb megértéséhez is, hogy mik ezek az operatív pszichonok.

Az operatív pszichonok a tevékenység építőkövei, kisebb-nagyobb blokkjai, esetleg csaknem teljesen meghatároznak a-dott tevékenységet, és a tevékenységben nyilvánulnak meg. Ezt az evidenciális tényt azért emeltük ki, mert a tevékenységen kívüli, tuli megközelítések feltevésünk szerint talán az agy-kutatás körébe tartoznak, de nem a pszichológia, és még ke-vésbé a pedagógia feladatai közé. Az operatív pszichonok mint állapotok /vagyis nem mint a tevékenységben megnyilvánuló-megvalósuló folyamatok/ nyilvánvalóan idegkapcsolatok rendki-vül bonyolult hálózatai. Hogy ezeknek a hálózatoknak milyen az idegrendszeri reprezentációjuk, és hogyan működnek, az ma még jóformán teljesen ismeretlen. Ez a pedagógia számára fe-kete doboz. A mi vizsgálati tárgyunk objektuma a tevékenység-ben megnyilvánuló operatív pszichon. Ezért a tevékenység lé-nyeges tulajdonságainak figyelembevételével vizsgálhatjuk az operatív pszichonokat eredményt igérő módon.

A tevékenység három leglényegesebb tulajdonsága, jellem-zője feltehetően: a struktúra, a tárgy és a környezet. Minden aktuális tevékenység sajátos elemekből, lépésekből épül föl. Ezek egységgé szerveződő megvalósulása az adott tevékenység struktúrája. A tevékenységek közötti különbségek és hasonlósá-gok mindenek előtt a struktúra sajátosságai által ragadha-tók meg.

A tevékenységek mindig valamely tárgyon valósulnak meg. Azok a dolgok képezik a tevékenység tárgyát, amelyeken és a-melyek által a változást megvalósítjuk vagy éppen megakadá-lyozzuk. A tárgya nélkül vett tevékenység üres absztrakció vagy tevékenységnek nem nevezhető puszta mozdulat /például "csak úgy" mozgatom az ujjamat/.

Leontyev a tárgyi tevékenység fogalmának a bevezetésé-vel a tevékenység meghatározó jelentőségű tulajdonságává e-melte annak tárgyát. Ezt írja: "A tevékenység alapvető - vagy ahogy néha mondják, konstitutív - jellemzője a tárgyra irányultság, a tárgyi jelleg ... a tevékenység tárgya kettő-

zött módon jelenik meg: először is a maga objektív, független létezésében - mint amely maga alá rendeli és átalakítja a szubjektum tevékenységét -, másodszor a tárgy pszichikus kép-másaként mint a tárgyi tulajdonságok pszichikus visszatükröződésének a terméke, amely csakis a szubjektum tevékenységének eredményeként valósulhat meg." /Leontyev, 1979, 100./ Ha a pszichológia számára is döntő jelentőségű a tevékenység tárgya /legalábbis a szovjet pszichológiában egyre inkább az/, akkor a pedagógia számára ez még nyilvánvalóbb.

Nem véletlen, hogy a képességek tárgyuktól megfosztott formális gyakorlása csufos kudarcra vezetett minden próbálkozásban. A formális és a materiális képzés ősi dilemmáját azonban e kudarcokon okulva inkább csak feloldottuk a tartalom előtérbe állításával, de nem oldottuk meg. A hetvenes években egyre erőteljesebben hangzik a képességek, a gondolkodás fejlesztése szemben a tárgyak-tartalmak elsajátításával. Közismert, hogy sokkal könnyebb volt átmenetileg csökkenteni a tartalom jelentőségét, mint a képességek fejlesztését hatékonyabbá tenni. /A tudás mint a tevékenység tárgya az oktatás tartalmaként jelenik meg. Ha tehát a tevékenység tartalmáról beszélünk, annak e specifikus tárgyáról van szó./

Az ember tevékenységét szükségszerűen mindig egy aktuálisan adott külső és belső környezetben, szituációban végzi el. A környezetnek ez a szükségszerűen jelen lévő; de a tevékenység tárgyát, tartalmát, feltételét nem képező együttese mint zajforrás játszik szerepet a tevékenységben /információelméleti értelemben, természetesen/. Ez a mindig jelen lévő zaj zavarja, nehezíti a tevékenység sikeres végrehajtását. Ezt a nehézséget az ember /az állat is/ úgy küzd le, hogy a tevékenységgel együtt a környezetet is elsajátítja. Azáltal, hogy a tevékenység tárgyáról nem kell minden ismétlődő alkalommal leválasztani az azonos vagy hasonló környezetet, lényegesen könnyebb, egyszerűbb és gyorsabb a megvalósítás. Nemcsak az elvonatkoztatás elmaradása következtében, hanem annak köszönhetően, hogy a tevékenység szokásos környezetének alkalmas elemei a végrehajtás tanult orientátoraivá válnak /az orientyir = orientátor fogalmáról lásd Galperin, 1976, rendszerelméleti értelmezését: Nagy, 1979, 89./.

E három tulajdonságot tulajdonságváltozóként kezelve, kü-

lönböző értékek mentén vizsgálhatjuk őket. Így például a struktúra különböző mértékben alakulhat az aktuális feltételektől függően, illetőleg a jól begyakorolt kész tanult sémáktól függően. Vagyis az adott tevékenység lefolyásának struktúrája különböző mértékben lehet kötött vagy kötetlen. Hasonlóképpen a tárgy kötöttsége is különböző lehet: adott tevékenységek, operatív pszichonok azonos vagy nagyon hasonló tárgyakon működnek, mások teljesen különbözőekkel is működőképesek. A környezettel is ez a helyzet: a tevékenység különböző mértékben kötődik a környezethez, amelyben megvalósul.

Most ne a tevékenységet vegyük általában, amelyben különböző arányban fordulnak elő kötetlen strukturális, tárgyi és környezeti elemek, hanem csak a tevékenységben megnyilvánuló operatív pszichonokat. A kötöttségnek pedig mindössze két fokozatát különböztessük meg az egyszerűség érdekében: csak kötött és kötetlen struktúra, tárgy és környezet között tegyünk különbséget. Így az operatív pszichonokat e három tulajdonság /szempont/ két-két értékének egyidejű figyelembevételével vizsgálva kombinatorikailag nyolc különböző operatív pszichon lehetséges. Az így kapott összefüggéseket a 6. ábra szemlélteti.

A környezethez kötődően működő operatív pszichonokat szokásnak nevezzük. A fenti gondolatmenet és a 6. ábra szerint négyféle szokást lenne célszerű megkülönböztetni. Ezek kidolgozására azonban nem volt lehetőségünk, empirikus kutatásainkban a szokásokkal eddig csak az 5-6 éves gyermekekre vonatkozóan foglalkoztunk /Nagy, 1980/. Ezért a különböző szokásokra általában érvényes néhány jellemzőre utalhatunk csak a vizsgált összefüggések alapján.

Amit a tevékenység, az operatív pszichonok működésének környezetéről a fentiekben már elmondottunk, az a szokások alapvető jellemzője. Nevezetesen: felszabadulás a környezettől való elvonatkoztatástól és a környezet egyes elemeinek tanult orientátorként való használata. A környezet elsajátítása, a habituálódás ezeken kívül még egy alapvető következménnyel jár: adott külső és belső környezet érzékelése az elhatározás alól is mentesítheti a személyiséget, mivel a környezetre vonatkozó ismeretek és az adott pszichon "összeépültek". A környezetből érkező szokásos információk közvetlenül /elhatározás nélkül/ indítják az adott szokásnak megfelelő tevékenységet.

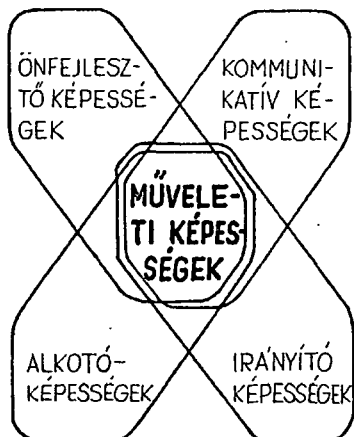
TEVÉKENYSÉG ÉS OPERATÍV PSZICHONOK

A TEVÉKENYSÉG		KÖRNYEZET	
tulajdonság- változói	tulajdonság- értékei	KÖTETLEN	KÖTÖTT
TÁRGY STRUKTÚRA	KÖTÖTT KÖTÖTT	KÉSZSÉGEK	SZO- KA- SOK
TÁRGY STRUKTÚRA	KÖTÖTT KÖTETLEN	JÁRTASSÁGOK	
TÁRGY STRUKTÚRA	KÖTETLEN KÖTÖTT	<small>MŰVELETI</small> KÉPESSÉGEK	
TÁRGY STRUKTÚRA	KÖTETLEN KÖTETLEN	<small>ÁLTALÁNOS</small> KÉPESSÉGEK	

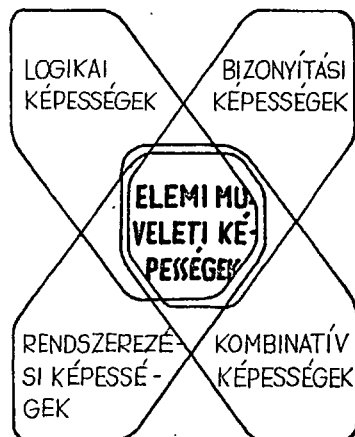
8. ábra

A TANULT KÉPESSÉGEK RENDSZERE

ÁLTALÁNOS KÉPESSÉGEK



MŰVELETI KÉPESSÉGEK



7. ábra

Ismeretes, hogy a szokások, a habitus eme előnyös tulajdonságából származnak a hátrányai is. Új környezetben, ismeretlen feltételek közepette a szokások csődöt mondanak. Adott természetű, társadalmi környezetéből kiszakítva a habitus inadekvát működése az egyén létét is veszélybe sodorhatja. Erre, hogy gazdaszkodunk megszokott környezetünkhez, védjük a magunk territóriumát, ha pedig új környezetbe kerülünk, amennyire csak lehet magunkhoz "idomítottuk" azt. Ma még kevesen jutnak el személységük fejlettségének arra a szintjére, amelyen a habitus a szétesés veszélye nélkül eligendően rugalmas, vagyis a környezethez való kötöttség éppen kívánatos mértékű/ és a szükséges átalakulásra is képes. A szokások struktúrájának, működésének a feltárása, operátumokba rögzítése és ezeknek az operátumoknak az optimalizálása feltehetően elősegítheti a kívánatos tartalmu, struktúrájú, rugalmasságú és adaptivitásu habitus kialakítását.

Természetesen minden operatív pszichonak lehet és van több-kevesebb szokás jellege. Amint gyakran azonos környezetben működnek, azonnal megindul habituálódásuk. Ezért amikor a környezethez nem kötött operatív pszichonokról beszélünk, a kötetlenség nem sterilitásként értelmezendő. Mégis az ilyen pszichonok jól megkülönböztethetők a szokásoktól, mert a személység elhatárolását nem képesek kiváltani.

Amint a 6. ábrán látható, a kötött tárgyú és kötött struktúrájú operatív pszichonok a készségek, a tárgyhöz kötöttek, de kötetlen struktúrájuk pedig a jártasságok.

A készségeket és a jártasságokkal kapcsolatos közeli két évtizedes kutatásaink/Nagy, 1963, 1968, 1971, 1973, 1976, 1980; Orosz, 1972, 1974/ elsősorban a struktúrára irányultak. Adott készségek, jártasságok megismerése, fejlődésének feltérképezése struktúrájuk alapos feltárását követeli meg. Így vált nyilvánvalóvá, hogy a készség és a jártasság közötti különbség a szöveges operatív pszichon struktúrájának kötöttségétől függ. A készség kötött struktúrájú tanulmányozási rendszer, ami azt jelenti, hogy a tevékenység letölthető/ameilyben az adott készség megnyilvánul/ a tanulmány struktúra által előre determinált. Ha a készség a hozzá tartozó lehetőséges/vagyis kötött/tárgyakon működik, és csak azokon működöképes, akkor a lehet-

séges lefutások az adott tanult szabályozási rendszerből következnek. Egyszerűen szólva a készség "programvezérelt" rendszer.

Ezzel szemben a jártasság bár szintén tanult szabályozási rendszer, de strukturához nem kötött, mert a programban hiátusok vannak. Ezeket a szakadásokat a próbálgatás /trial and error/, a problémamegoldás eszközeivel lehet csak áthidalni. Ennélfogva a jártasság által megvalósuló tevékenység aktuális lefolyásának strukturája részben független magától a jártasságtól. Ez a strukturához nem kötöttség sok mindenből származhat. Mindezek objektív és szubjektív tényezőkre vezethetők vissza. Az objektív tényezők a tevékenység tárgyából származnak. A megoldandó feladat /helyzet, probléma/, az elvégzendő tevékenység tárgyát tekintve olyan bonyolult, hogy egyáltalán nem lehetséges algoritmikus megoldást kidolgozni, illetőleg még nem ismerjük a megoldást; ha lehet és ismerjük is, akkor gyakran /időbeli korlátok miatt/ nem érdemes a kész strukturának megfelelő szabályozási rendszert elsajátítani. Ha pedig lehetséges is, ismert is az algoritmus és célszerű is annak elsajátítása, akkor lehetséges, hogy az adott személyiség még nem minden részletében sajátította el az adott operatív pszichont /Landa, 1969, 116/. A magyar pedagógiai köztudatban az ilyen operatív pszichont is jártasságnak szokás nevezni. Holott kialakulatlan készségről van szó. Bár ez már inkább szóhasználati "izlés" dolga, mégis célszerű megfontolni, hogy a készség és a jártasság közötti lényeges objektív különbség a bonyolultsági fok nagymértékű különbségeiből fakad. A készségek viszonylag egyszerű strukturák. Bizonyos bonyolultság fölött lehetetlen a teljes strukturának megfelelő tanult szabályozási rendszert létrehozni. Ilyenkor már belső és/vagy külső operátumokra is szükség van a sikeres megoldás érdekében. A következő pontban majd kifejtjük, mit jelent^e körülmények ama lényeges következménye, hogy a készség alacsonyabb fokszámú hierarchia által működik, mint a jártasság.

Mindez természetesen a készség és jártasság mint a tudás fő megjelenési formáinak csak a legáltalánosabb tulajdonságaira utal. A részletekről a 4. fejezetben lesz szó. A tudás optimalizálásának nagy lehetőségei az olyan operátumok optimalizálásában rejlenek, amelyek segítségével egyszerűbb és hatéko-

nyabban működő készségek, jártasságok alakíthatók ki.

A tárgyhoz kötöttség azt jelenti - mint korábban jeleztük -, hogy az adott készség vagy jártasság meghatározott tulajdonságú objektumokon, tárgyakon, tartalmakon működhet. A tevékenység aktuálisan megvalósuló struktúráját ugyanis végeredményben annak tárgya-tartalma határozza meg. Vagyis tárgy-tartalom nélküli tevékenységről beszélni értelmetlen dolog.

Kialakulnak azonban olyan tanult szabályozási rendszereink, amelyek bármely tárgyakon működnek. Vagyis nincsenek kötve a tárgyak meghatározott köréhez. Az ilyen tanult szabályozási rendszereket /pszichonokat/ nevezzük képességeknek. A 6. ábra értelmében kétféle: kötött és kötetlen struktúrájú képesség lehetséges. A kötött struktúrájú képességeket művelési képességeknek, a kötetlen struktúrájukat pedig általános képességeknek nevezzük.

Vegyük szemléltetésül azt a feladatot, hogy adott szövegben alá kell húzni a mellékneveket. Az ezt megvalósító operatív pszichon nyilvánvalóan nem szokás, mert a környezet /szöveg, iskolapad, toll stb./ nem vezeti a tanulót arra a nem tudatosult elhatározásra, hogy alá kell húzgálni a mellékneveket. Ez a pszichon környezethez nem kötött /nem szokás/. Kötött viszont a tárgyhoz, mert csak szavakon működik. És kötött a struktúrája is. Egyértelmű algoritmus adott, mely szerint bármely magyar szóról egyértelműen eldönthető, hogy melléknév-e vagy sem. Vagyis az, hogy adott szó beletartozik-e a melléknév fogalma által definiált halmazba vagy sem. Ez az operatív pszichon tehát készség. Minden fogalomhoz tartozik egy ugynevezett befoglalási készség. Pontosabban szólva a fogalom egyben befoglalási készség is /még másféle készség is, de erről majd csak a 3. fejezetben lesz szó/. A sok tízezer fogalom mint ugyanannyi befoglalási készség mind-mind különbözik egymástól sajátos tárgya és struktúrája által. Ha a tárgytól eltekintünk, és a különböző befoglalási készségek struktúráinak közös sajátosságait keressük, hatféle alapsémát találunk. Ezek bonyolultsági fok szerint egymásra épülnek. A két legbonyolultabb struktúra az egyszerűbbekből épül fel. Ez a meghatározott struktúrájú tanult rendszer az ugynevezett befoglalási képesség. Belátható, hogy a sok százezer készségünkhöz képest nagyon kevés

ilyen kötött strukturájú, de bármely tárgyon működő műveleti képességünk van. Feltételezhető, hogy számuk meghatározott, továbbá az is, hogy nagyobb rendszerekké szerveződve működnek.

A hetvenes évek közepétől egy kutatócsoport intenzíven foglalkozik a jóval korábban megkezdett, de melléktémaként kezelt kutatásokkal, amelyeknek az a célja, hogy feltárja a műveleti képességek rendszerét, leírja az egyes műveleti képességeket, empirikus vizsgálatokkal megmutassa elsajátítási folyamataikat. A kutatások első szakasza lezárult. Jelenleg a felmérések gépi feldolgozása folyik. /A kutatócsoport tagjai: Csapó Benő, Csirikné Czachesz Erzsébet, Nagy József, Tóth Balázs./ E kutatások eredményeként mintegy hatvan műveleti képességet találtunk, amelyek a 7. ábrán látható öt rendszerbe tartoznak /legalábbis eddigi kutatásaink eredményei erre a rendszerre vezettek/.

Természetesen nem az a feladatunk, hogy a műveleti képességek rendszerét itt ismertessük. Annál is inkább, mert ez a jelen kötetnél jóval terjedelmesebb könyvben lehetséges csak. Itt csak azt szeretném érzékeltetni, hogy mik azok a műveleti képességek, mivel a pedagógiai célú optimalizálás első lépése, hogy megismerjük és operátumban rögzítsük az elsajátítandó tanult szabályozási rendszerek tevékenységben megnyilvánuló strukturáját.

A képességek fejlesztéséről nagyon sokat írunk és beszélünk. Mindaddig azonban, amíg azokat nem operacionalizáljuk, nem adjuk meg operátumaikat, az általános szövegektől a gyakorlat nem tud hatékonyabbá válni, nem jöhet szóba az optimalizálás sem.

Jelenleg úgy látjuk, hogy a műveleti képességeknek három szintje van: /1/ a tárgyakon, tartalmakon, dolgokon végzett legáltalánosabb műveletek /a konkrét átalakításokon tuli műveletek/: a rendszerezési és a kombinatív képességek, továbbá /2/ a dolgokra vonatkozó kijelentésekkel végzett műveletek /a logikai képességek/, végül /3/ a dolgokra vonatkozó kijelentések és a dolgok viszonyával /vagyis az igazsággal/ foglalkozó műveletek: a bizonyítási képességek. Megkísérreljük jelzésszerűen érzékeltetni ezek jellemzőit.

Ha az olvasó tanulmányozza a 6. ábrát, a hozzáfűzött magyarázatokat, akkor egyuttal felismerheti az egyik kombinatív

műveleti képesség, az ugynevezett Descartes-féle szorzat képességének tudatos működtetését. Ennek többszempontu /többdimenziós, pontosan háromdimenziós/ változatát. Az már szenzum-optimalizálási kérdés, hogy például nem kockával ábrázoltuk az összefüggéseket, amely a három változó /környezet, struktúra, tárgy/ két-két értékével kötött, kötetlen/ nyolc kis kockát determinál, hanem táblázatba terítettük ki ugyanezt. A kombinatív képesség rendszeréről egyébként megjelent egy kötet /Csapó, 1979/, amely képet ad arról is, hogy a tesztkészítést, az empirikus kutatásokat megelőzően milyen problémák megoldására törekedtünk.

A rendszerezési képesség tizenkilenc művelete közül egyet a melléknévvel kapcsolatos fenti példa szemléltet: a befoglalás képességét. Magyarázat és jellemzés nélkül említünk még néhányat: a sorképzés, az egyesítés, a felosztás, az osztályozás képességei és hasonlók.

A dolgokra vonatkozó kijelentésekkel végzett műveletek a logikai képességek. Vagyis a kijelentéskalkulus műveleteiről és a következtetésekről van szó. Ezekkel a képességekkel a pszichológia sokat foglalkozik, különösen Inhelder és Piaget könyvének megjelenése /1955/ óta. Ezért - bár a mi megközelítésünk gyökeresen eltérő, pedagógiai kiindulása következtében - nem szükséges példákkal sem jelezni, hogy mik azok a logikai képességek mint műveleti képességek.

Végül a jóformán alig tanulmányozott bizonyítási képességet említjük mint műveleti képességek rendszerét, amely a verifikáció, az induktív és a deduktív bizonyítás műveleteinek megfelelő képességeket foglalja magában.

A 7. ábrán az eddig sorravett négyféle műveleti képesség legbelső "metszetében" láthatók az elemi műveleti képességek. A fontosabbak felsorolása talán elegendő annak érzékeltetésére, hogy milyen képességekről van szó: átalakítás, felcserélés, megfordítás, ismétlés, "ciklusolás", megnevezés, kódolás, tagadás, szempontválasztás, szempontváltás, megfigyelés, összehasonlítás, összefüggésmegállapítás és hasonlók.

Ahhoz, hogy az ember mint természeti produktum létezni tudjon, hogy személyisége kialakulhasson és a változó feltételekhez adaptálódni tudjon, hogy létének feltételét, a társadalmat szolgálni tudja, négyféle általános képességrendszerrel

kell rendelkeznie. Képesnek kell lennie környezetének megismerésére-átalakítására /alkotóképesség/, mások irányítására /irányító képesség/, a másokkal való kommunikációra /kommunikatív képesség/ és önmaga fejlesztésére /önfejlesztő képesség/.

A 6. ábra szerint az általános képességek tetszőleges környezetben és tárgyon működnek /ezekhez nem kötöttek/ és strukturájuk sem kötött. Az aktuális tárgytól, feltételektől függően valósul meg az adott tevékenység, annak aktuális strukturája. Ez azt jelenti, hogy az általános képességek lényegéhez tartozik a divergens, a problémamegoldó, a kreatív jelleg.

Amint a 7. ábrán látható, a műveleti képességeket a négy általános képesség "belső metszetében" tüntettük föl, amivel azt kívántuk kifejezni, hogy a műveleti képességek valamennyi általános képesség elemeiként működnek.

Az áttekinthetőség érdekében a 7. ábrán nem tüntettük föl a négy képességrendszer valamennyi metszetét, mert azt a kérdést nem kívánjuk itt érinteni, hogy e képességek hogyan fonódnak össze a tevékenység folyamatában. Csak arra utalunk, hogy minél fejletlenebb az adott személyiség, annál diffuzabb módon működnek az általános képességei, és minél fejlettebb, annál inkább differenciálódik, önállósul a négyféle általános képesség.

Azon tul, hogy az általános képességek a műveleti képességek bázisára épülnek, a legkülönbözőbb szokások, készségek, jártasságok és leképező pszichonok hatalmas tömege által működnek. Ezek között vannak specifikusan az adott általános képességre jellemző és vannak különböző általános képességek által is használt tanult rendszerek. Az általános képességeket funkcióik és a specifikus tanult rendszerek /pszichonok/ jellemzik. Hogy ez konkrétan mit jelent, azt a négyféle általános képességrendszer részletesebb ismertetésével lehetne megmutatni. Erre azonban ebben a könyvben nincsen mód. Ezért a kommunikatív képességek példáján röviden szemléltetni igyekszünk a fontosabb összefüggéseket, a további három általános képességről pedig néhány mondatos információt adunk.

Az emberi kommunikációnak, a kommunikatív képességeknek három egymásba fonódó rendszerre alakult ki: a szenzoros, a verbális és a formális kommunikáció rendszerei. A szenzoros

kommunikáción belül az auditív és a vizuális kommunikáció rendszerei, képességei emelkedtek ki és fejlődnek ma is meglehetősen gyors ütemben. Az auditív kommunikáción belül a zenei kommunikáció vált részletesen kidolgozott hatalmas rendszerre.

A vizuális kommunikációnak pedig rendszerek sora áll a szolgálatában: az ábrázoló geometriától a legkülönbözőbb műszaki rajzon keresztül a vizuális információs technikáig, a legkülönbözőbb jellegű művészetekig. Jelezzük, hogy az általános elemi zenei képességek mint kommunikativ képességrendszer részletezett leírása és az egyes képességek fejlődési folyamatának empirikus feltárása /zenepedagógus doktoranduszaim egy csoportja által/ most fejeződik be. Kezdeti kísérlet történt az idegen nyelvi oktatás olyan értelmezésére, amelynek célja az idegennyelvi kommunikáció képességeinek kifejlesztése /Farkas, 1980./. Az anyanyelvi oktatás ma már egyre inkább a verbális kommunikativ képességek fejlesztését tűzi ki célul: a beszédképesség, a beszédértésképesség, az írásképesség és az olvasásképesség fejlesztését. /Valamint a "nyelvképesség", a grammatikai struktúrát működtető képességrendszer fejlesztését, amely az anyanyelv esetében jórészt az iskola közreműködése előtt és nélkül jön létre./ Ennek rendeli alá, e köré szervezi az anyanyelvi oktatást. Hazánkban, mint ismeretes, Zsolnai József /1976/ kísérleteiben valósul meg ez a szemléletmód.

Ha például az írásképességet nézzük meg közelebbről, akkor az különböző készségrendszereket /íráskészség, helyesírási készség/, különböző jártasságokat /pl. szövegszerkesztés/, valamint az ezekhez tartozó ismereteket /leképező pszichonokat/ foglalja magába, működteti. Ebből jól látható, hogy az adott kommunikativ képességek kívánt színvonala alapján határozható meg az ehhez szükséges pszichonok köre és színvonala.

Napjainkban rohamosan terjed a formális /formulákkal, a szavaknál absztraktabb jelekkel működő/ kommunikáció. Ennek következtében várhatóan általánossá fog válni az igény, hogy a csak formális szinten leírható bonyolult összefüggések vételezések és közlésének a képessége megfelelő szinten mindenkiben kifejlődjék. Ezért ma már ennek a kommunikativ képességnek a vizsgálata, optimalizálása is aktuális feladattá vált.

Az önfejlesztő képesség a spontán tapasztalás, a szitua-

tív és szándékos tanulás képességeit, önmagunk fejlesztésének /adaptálásának, optimalizálásának, magasabb szintű képességek tervszerű létrehozásának/ a képességeit foglalja magába. Az irányító képesség a célképzés /döntéselőkészítés, döntés/, a tervezés, az intézkedés, a motiválás, a szervezés és az értékelés-ellenőrzés képességeiből, a hozzájuk tartozó operatív és leképező pszichonokból szerveződik. Minden olyan tevékenység, amely dolgok és információk átalakítása által új dolgokat és információkat hoz létre, az alkotóképesség eredménye. /Ujnak tekintve a más helyre kerülő dolgot, információt is, vagyis a helyváltoztatás, a szállítás is az alkotás fogalmkörébe tartozik./ Ebből már nyilvánvaló, hogy az alkotóképesség fogalmát a legmagasabb szintű alkotás mellett mindenféle szintű alkotásra értelmezzük.

Ha a bonyolultsági fokban rendkívüli mértékben különböző /nem kifejezetten kommunikatív, irányító és önfejlesztő/ tevékenységeket alkotó tevékenységnek tekintjük, akkor megérthető, hogy a 4. ábrán miért nevezzük az operatív pszichonokat és a leképező pszichonokat operatív mivoltukban képességeknek.

Mint a 4. ábrán láthattuk, a tudás fő megjelenési formái két nagy csoportra tagolhatók: ismeretekre és képességekre. A kérdés az, hogy miért tartoznak a műveleti és az általános képességeken túl a szokások, a készségek és a jártasságok, valamint a képzetek, fogalmak és operátumok mint működésre képes rendszerek a képesség kategóriájába. Más szóval: miért nevezhetjük ezeket a pszichonokat képességeknek. Egyrészt azért, mert ezek a pszichonok általában a négy általános képesség elemeként nyilvánulnak meg /ezeket a képességeket pedig mint pszichonok rendszerét értelmeztük/, másrészt viszont, ha valamely tevékenység "tisztán" valamely szokás, készség, jártasság által valósul meg, akkor ez maga az alkotó-, kommunikatív-, irányító-, önfejlesztő képesség, illetőleg ezek diffúz megnyilvánulása.

Mivel az alkotóképességet /és a többi képességet is/ kifejezetten tanult tulajdonságok rendszereként értelmeztük, az a látszat keletkezhet, hogy az adottságok szerepét figyelmen kívül hagyjuk. Ezért megjegyezzük, hogy adott, körülhatárolható tevékenységi kör /munkakör, hivatás, sportág, stb./ ellátásához szükséges adottságok és képességek együttes rendszerét te-

hetségnek nevezzük. Minden ép ember minden létező tehetséggel rendelkezhet, de az adottságok és képességek színvonalától függően ezek igen nagy mértékben különböző fejlettséget érhetnek el. Ha valakit, köznyelvi szokásainknak megfelelően a "tehetséges" jelzővel tisztelünk meg, az azt fejezi ki, hogy egy valamely adott területen a szokásosnál, a többiekénél fejlettebbek a vonatkozó adottságai és képességei, vagyis a szóban forgó tehetsége.

1.1.4. A tudás két alapfunkciója

A tudásnak sokféle funkciója van az egyén és a társadalom életében, fejlődésében. Ezeken belül különösen fontos a megismerő funkció és vannak a tudásnak kifejezetten pedagógiai funkciói is. Ezekről majd konkrétan a szenzumokra, a fogalmakra és az operátumokra vonatkoztatva beszélünk a megfelelő fejezetekben. Sajátos funkciókat tölt be a tudás mint világképpé szerveződött rendszer a személyiség elhatározásaiban /a döntéselőkészítés folyamatában/. Itt most ezekkel a funkciókkal sem foglalkozunk /a Fogalomoptimalizálás című fejezet egyik témája lesz a fogalomrendszerek optimalizálása/.

Ha a tevékenység végrehajtására vonatkoztatjuk a tudás funkcióit, akkor általánosságban szólva a tudásnak a tevékenység célját, eredményességét, hatékonyságát kell szolgálnia. A tevékenység produkcióját tekintve pedig a tudásnak meghatározó szerepe van a dolgok, információk átalakításában, a meglévő tudásból új információk generálásában. Mindezeket a megfelelő helyeken majd figyelembe vesszük. Ugyanis az optimalizálás feltételei között kiinduló jelentőségű, hogy az adott tudásnak milyen funkciók ellátására kell alkalmasnak lennie.

A gyakorlat szempontjából legfontosabb és legáltalánosabb funkciók a tevékenység szabályozásában és a bonyolultság uralásában ragadhatók meg.

A tudás szerepe a tevékenység szabályozásában

A tevékenység szabályozása az érzékelés, észlelés közvetlen és a tudás közvetett információi által valósul meg. Az ér-

zékelés, észlelés /a továbbiakban a rövidség érdekében csak "észlelést" írunk/ természetesen külső és belső információkat közvetíthet, amelyek hirt adhatnak készletésekről, a feltételek, a tevékenység tárgyának változásáról, magának a tevékenységnek a folyamatáról és így tovább. /Mint ismeretes, a mozdulat belső "finom" szabályozása az izomrostokban lévő érzékelők és a reafferentáció által valósul meg. Mi ezzel a szinttel nem foglalkozunk, mert bennünket a mozdulatok, mozdulatrendszer, folyamatok tevékenységgé szerveződése, ennek szabályozása és a tudás ebben játszott szerepe érdekel./

Az észlelés segítségével megvalósuló közvetlen szabályozás a maga tiszta formájában, a tudás valamilyen mértékű közreműködése nélkül inkább csak a kisgyermeknél és a teljesen ismeretlen, váratlan helyzetekben figyelhető meg. Az viszont gyakori, hogy adott egyszerűbb tevékenység szabályozásában az észlelésből származó információk dominálnak, a tudás /főleg a képzetek, az elemi motoros készségek/ csak kiegészítik a szenzoros információkat, segítik a közvetlen szabályozást.

A közvetlen szabályozással megvalósuló tevékenységre a próbálkozás /trial and error/ dominanciája jellemző. Ez nem pusztán azt jelenti, hogy nincsen kész válasz, stratégia, terv stb. az adott helyzetre, hanem azt is, hogy a tevékenység egyes elemei-lépései után közvetlenül a tevékenységet kiváltó és fenntartó alapotívumra vonatkoztatva történik meg a visszacsatolás és a következő próbálkozó lépésre vonatkozó döntés.

Évszázadunkban rengeteg kísérletet végeztek a pszichológusok /főleg állatokkal/ annak megismerése érdekében, hogy az észleléssel-próbálkozással megvalósuló közvetlen szabályozás a tanulás, vagyis ugyanannak a helyzetnek az ismételt megoldatása által hogyan jön létre a próbálkozások nélküli "csinálni-tudás", hogyan megy végbe az állat habituálódása.

Az ilyen tanulási folyamat eredményeként jön létre a habituális szabályozás. Ebben a tevékenység szabályozása szempontjából talán az a legfontosabb, hogy az egyes lépések után nincs szükség annak értékelésére: jó-e az adott lépés az alapotívum szempontjából /az alapotívum fogalmát Anohin-i értelemben használjuk, 1975/, mert ez a környezetben és/vagy a tevékenység részeredményeiben kiépülő-elsajátított képzetek

és az orientátorok /tájékozódási pontok/ észlelése-egybevetése alapján valósulhat meg. Amikor is csak arról kell dönten, hogy a tevékenység folyamata megfelel-e az orientátorokban foglalt kritériumoknak. Ha igen, fut tovább a tevékenység. Csak akkor emelkedik föl ismét az alapotívumokhoz való viszonyításhoz, a személyiség egészét érintő tudatos megfontoláshoz a szabályozás, ha a tevékenység valamely pontján váratlan helyzet, az orientátornak /a kritériumnak/ nem megfelelő feltétel, eredmény adódik.

Igy jön létre a „program-vezérelt” szabályozás, amelyet a tanult szabályozási rendszer, a szokás és a készség valósít meg. A habituális szabályozás a tevékenység közvetett szabályozása. Mivel azonban az orientátorok észlelése-értékelése ugyanazokkal a receptorokkal történik, mint az adott helyzetnek az alapotívumra való vonatkoztatása, a közvetlen és a habituális szabályozás egymástól elválaszthatatlan, egymást kiegészítő, támogató rendszerré épül össze. Ez két fontos körülményben nyilvánul meg. Az egyiket már említettük: váratlan helyzetben nem áll le, nem bűnül meg a rendszer /mint a programvezérelt számítógép/, hanem beindul a próbálkozásos, a közvetlen szabályozás. A másik lényeges körülmény: különböző operatív pszichonok az alapotívum szolgálatában megvalósuló tevékenység elemeivé válhatnak.

Ennek következtében igen terjedelmes /hosszu ideig tartó/ és bonyolult tevékenységet lehet megvalósítani kevés próbálkozással, kevés hibás-veszélyes lépéssel, gyorsan és nagy hatékonysággal. És ez nem csak mennyiségi különbség, hanem minőségi ugrás is, mert a szokások és készségek segítségével olyan bonyolult tevékenységek is elvégezhetők, amelyek próbálkozással, közvetlen szabályozással egyáltalán nem lehetségesek.

Adott tevékenység habituális szabályozásáról akkor beszélünk, ha abban a szokások és készségek dominálnak. Ez a dominancia, vagyis a szabályozás habituális szintje három módon valósul meg. A tevékenység rövid, egyszerű, ennek következtében egy vagy néhány szokás és/vagy készség működése által fut le. Bonyolult tevékenység esetén lehetséges, hogy az aktuális feltételeknek megfelelően különböző szokások és készségek aktivizálásával valósul meg a tevékenység. Végül maguk a szoká-

sok és a készségek bonyolult hierarchikus rendszereké szerve-
zódhatnak, illetőleg lehetséges ilyen rendszerek eljáratítása.
Ezek a hierarchikus szokás- és készségrendszerek véges számú
egyszerű készségből gyakorlatilag végtelen számú összetétel-
/összetett készséget/ és ezekből végtelen számú aktuális
megvalósuló tevékenységturkutat produkálnak. Az ilyen hie-
rarchikus rendszereket, amelyek a habituális szabályozás domi-
nanciájával működnek, komplex szokásoknak és komplex készségek-
nek nevezzük. A legegyszerűbb példa talán az íráskészség: véges
számú egyszerű készség = a betűk írásának és kapcsolásának kés-
ségei; gyakorlatilag végtelen számú összetétel, összetett kés-
ség = a szavak írása; végtelen számú aktuális tevékenység-struk-
tura = mondat, szöveg.

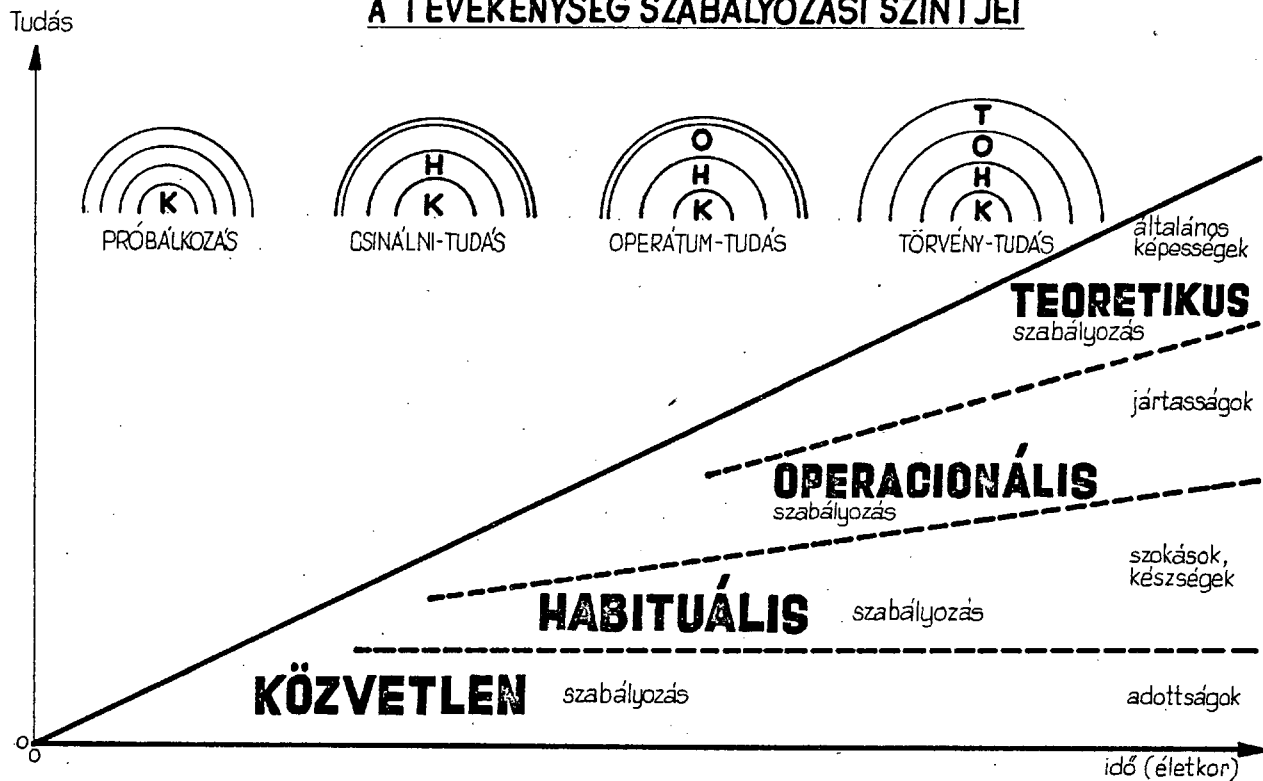
Rutinszerűen végzett munkáink, köznapit tevékenységeink,
viszonyulásaink tulajdonában habituális szinten szabályozódnak.
A kommunikációt is így valószínűleg meg a mindennapi életben.
A csináini-tudás, a habituális szabályozás mérhetetlen
előnyei a közvetlen szabályozással szemben nyilvánvalóak. Kor-
látai talán kevésbé ismertek és tudatosultak. Annak követke-
zében, hogy a szabályozás nem közvetlenül az észlelet, hanem a
képzet és az észlelet egybevetése és közös program alapján való-
sul meg, váratián helyzettetekben inadvadvát tevékenységek jöhetnek
létre, illetőleg a nehézkes közvetlen szabályozás nem vezet

megoldásra.

A másik következmény, hogy a szokásainkból és készségeink-
ből felépülő palota, amely fokozatosan növelte mozgásterünet,
biztonságunkat, lehetőségeinket, a habitus kiépülése, megazzi-
lárudlása után egyre inkább börtönünkké válik, amiből nehéz,
mert megtehetősen sok továbbbi tanulás árán lehetséges a kisza-
badulás. Aki ennek mincscn tudatában, még vcdi is saját börtö-
nét, gyakaran fogdal-körömmel. A territóriumunkat védő madarak
esetében pl. ez érthető, mert a habituáldóddáson: birtoklámanak-
börtönének kiépítésén tul mincscnek továbbbi eszsközei, lehetö-
séget. Az ember számára azonban megadatot a lehetőség, hogy
tevékenységét magassabbd szinteken is megfahanulja szabályozni.
Természetesen nem az olyan tevékenységeket, amelyek habituális
szintén is jól /sőt ezen a szinten jobban, hatékonyabban/ sza-

ballozhatók, hanem a bonyolultabb esetekben.

A TEVÉKENYSÉG SZABÁLYOZÁSI SZINTJEI



8. ábra

Kiemeljük, hogy az elsajátítás, a tanítás és az optimalizálás szempontjából a pedagógusnak, a pedagógiai kutatónak, technológusnak a habituális szinten tanítandó operatív pszichonokat magasabb szabályozási szinten is tudniuk kell működtetni. Illetőleg meg kell ismerniük azok működését.

Az operacionális szabályozás feltétele az operátum-tudás; arra vonatkozó ismeret, hogy hogyan végezzük a tevékenységet. A habituális szabályozás szokások, készségek és képzetek segítségével valósul meg, miközben a közvetlen szabályozás szerepe sem szűnik meg. Az operacionális szabályozás mindezt magában foglalja mint építőelemeket, de az ezekből szerveződő tevékenység nem pusztán az alapotívum és az aktuális feltételek által válik egységgé, hanem magára az adott bonyolult tevékenység szabályozására vonatkozó ismeretek, operátumok segítségével.

Az operátumok vonatkozhatnak a célokra, kritériumokra, a végrehajtás menetére, az értékelés, a visszacsatolás módjaira és így tovább. Lehetnek pszichonok és rögzítmények. A rögzítmények a kommunikáció szenzoros, verbális és formális eszközeivel lehetnek adottak. Vagyis szenzumokkal és szavakkal-formulákkal. A szenzumokról /blokk-sémák, algoritmusábrázolások, műszaki rajzok stb./ létrejöhetnek másodlagos képzetek, amelyek a verbális-formális eszközökkel szubjektívált tudással együtt /célok, elvek, szabályok, követelmények, előírások, javaslatok, javallatok, tervek, módszerek, eljárások stb./ alkotják az adott tevékenységre vonatkozó operátum-pszichonokat.

Az operátumok természetesen nem garantálják a tevékenység sikeres elvégzését, szabályozását. Ugyanis ennek feltétele, hogy az egybeszervezendő szokás- és készségrendszer létezzen, kellő színvonalon megvalósuljon a habituális szabályozás a tevékenység elemeiként. De ez még mindig nem elég, magát ezt az esetről esetre változó összeszervezést, operacionális szabályozást is gyakorolni kell, hogy kellő jártasságra tegyünk szert. Egyszerűen a jártasság kialakulása, az operacionális szabályozás sikeres megvalósítása a csinálni-tudás, az operátum-tudás és ezek gyakorlás által történő egységgé épülése által valósul meg.

Az ilyen értelemben vett jártasságok működhetnek operatív pszichonok és belső operátumok által; operatív pszichonok és

külső operátumok /pl. használati utasítás, építési tervek/; valamint operatív pszichonok, külső és belső operátumok együttes felhasználásával.

A külső operátumok ugrásszerűen megnövelik a tevékenység szabályozásának lehetőségeit. Egyfelől soha nem gyakorolt tevékenységek is elvégezhetők, begyakorolhatók más személyek segítségével, közvetlen tapasztalat-forrás nélkül, másrészt rendkívül összetett tevékenységek válnak megvalósíthatókká a külső operátum révén.

A külső vagy részben külső operátumokkal végzett tevékenység-szabályozás természetesen szintén nem megy tanulás, gyakorlás nélkül, adott bonyolult külső operátumok alkalmazása maga is jártasság, jártassággá fejlesztendő.

Az operacionális szabályozás már rendkívüli rugalmasságot, adaptivitást és igen bonyolult feladatok megoldását teszi lehetővé az ember számára. Ámde ezek a jártasságok végeredményben mégis csak kész szabályozási rendszerek. Igaz, hogy ismételt működésük során a változó feltételeknek megfelelően maga a jártasság is képes az átalakulásra /sokkal könnyebben, mint a szokás vagy a készség/. Ez az átalakulás, változás azonban a tapasztalatok alapján többé-kevésbé spontán folyamat eredménye. Egy-egy jártasságot sok éves egyéni, sok évtizedes, esetleg évszázados társadalmi tapasztalat csiszol jól működő szabályozási rendszerre.

Ahhoz, hogy a jártasságok elsajátításának alapjául szolgáló tevékenységstruktúrák ne a spontán tapasztalatok, beválások alapján jöjjenek létre, fejlődjenek tovább, hanem ettől a korláttól is megszabaduljunk, ahhoz a teoretikus szabályozás adja meg a lehetőséget. A teoretikus szabályozás azt jelenti, hogy a tevékenység tárgyában lejátszódó természeti törvények és magának a tevékenység-szabályozásnak az általános és pszichológiai törvényei alapján dolgozzuk ki az operátumokat és valósítjuk meg a tevékenység szabályozását. Röviden szólva: amíg az operacionális szabályozáshoz elegendő a csinálni-tudás és az operátum-tudás egyesítése, addig a teoretikus szabályozáshoz még ezeken kívül törvény-tudásra is szükség van. És amíg a habitus szabályozás készségek, szokások, képzetek segítségével, az operacionális szabályozás a jártasságok által valósul meg, addig a teoretikus szabályozás mindezekben túl nem nélkülözhe-

ti az általános képességek kellő fejlettségét sem. Ezekben be-
 lül különösen az alkotóképességet és az irányító képességet
 /a célképzés, a tervezés, a programkészítés, a szervezés, az
 értékelés, a döntés és hasonló képességeket/.

Az olvasó bizonyára levonta már a következtetést, hogy
 az egyes ember /és a társadalom is/ e szabályozási szintek
 hierarchiájának birtoklása esetén mérhetően lehetőségekkel
 rendelkezik. Nemcsak veszélyes, hanem szűkösítően is az em-
 beri értelem fejlődését valamiféle manipulálással segíteni.
 Ha az ember nem sajátítja el a szükséges szokásokat, készsé-
 geket és képzeteket, nem képes a nehézkés próbálkozások, s
 közvetlen szabályozást meghaladni, a habituális szabályozást
 megvalósítani. Hasonlóképpen: alkalmasság ismeretek, operátumok
 nélkül nem haladhatók meg a habituális szint korlátai. A teo-
 retikus szint pedig az általános képességek kellő fejlettsége
 által ledönti az utolsó elvi korlátokat is az emberi tevékeny-
 ség elöl.

A pedagógiai feladatok nyitvánvaló: a tudás elsajátítása
 által egyre több emberben kialakítani a tevékenység szabályo-
 zási szintjeinek teljes hierarchiáját, de legalább az opera-
 cionális szintig emelkedő hármass hierarchiát. A tudásoptimál-
 zálás feladata pedig az ehhez szükséges tudás optimális struk-
 turájának a kidolgozása.

A tudás szerepe a bonyolultság urálásában

A bonyolultság fogalma már az előző pontban is gyakran
 előfordult. Azt láthattuk, hogy minél bonyolultabb az elvég-
 zendő tevékenység, annál magasabb szintű szabályozást kíván
 meg. Ugyanakkor azonban egyszerűbb tevékenységek is végzhe-
 tők a legmagasabb szabályozási szinteken. Van ugyan összefü-
 gés a bonyolultsági fok és szabályozási szint között, de ez
 inkább csak áttételes, mivel a szabályozási szintek és a bo-
 nyolultsági foknál szorosabb összefüggő absztrakciós szintek
 közötti sajátos összefüggés áll fenn, amint e pont befejező
 részében leírjuk. A bonyolultság közvetlenül az absztrakciós
 szintekkel függ össze. A lényegét előrebocsátván: minél bo-

nyolultabb egy dolog, helyzet, feladat, azt áttekinteni, megoldani, egyszóval azon urrá lenni csak egyre absztraktabb szinteken vagyunk képesek; az absztrakció növekedésének a feltétele pedig a tudás növekedése. Végül is a bonyolultság uralása a tudástól függ /ahogyan a címben jeleztük/. E pontban tehát a bonyolultság, az absztrakciós szint és a tudás közötti legfontosabb összefüggésekről lesz szó.

A bonyolultság vonatkozhat valamely dolog alakjára, szerkezetére, működésére, viselkedésére, valamely környezetre, feltételrendszerre, helyzetre, feladatra, magára a tevékenységre. Azt, hogy a bonyolultság mi mindenben nyilvánulhat meg /mi minden lehet különböző bonyolultsági fokon/, nem szükséges pontosabban számbavennünk, mint amit a felsorolással érzékeltettünk, mert a bonyolultság, az absztrakció és a tudás összefüggéseinek vizsgálatakor eltekinthetünk attól, hogy mi az, ami bonyolult. Ennek megjelölésére egészen általános értelemben a dolog szót fogjuk használni, ami bármi lehet, ha az egységként tekinthető.

A tudásoptimalizálás előbb-utóbb megkívánja majd, hogy magát a bonyolultságot külön is vizsgálat tárgyává tegyük, nagyon alaposan és részletesen megismerjük, leírásához alkalmas fogalomrendszerrel, módszerekkel rendelkezünk. Hiszen a tudásoptimalizálás /amint az 1.2. pontban részletesen kifejtjük/ többek között a bonyolultat kívánja áttekinthetővé, uralhatóvá, ezáltal könnyebben elsajátíthatóvá tenni adott kiinduló feltételek mellett.

A rendkívül bonyolult valósággal szemben áll az ember nagyon korlátozott áttekintő képessége. Egyidejűleg csak néhány elemből álló dolgot vagyunk képesek egységként tekinteni /ugy, hogy az elemek önállósága is és a belőlük alkotott egység is egyidejűleg tudatosuljon/. Miller szerint maximum 7 ± 2 elemmel tudunk megbirkózni /1956/, mások szerint még ennyivel sem. Az optimalizálás fogalmával összefüggésben majd részletesebben foglalkozunk ezzel a problémával. Jelenleg mindössze annyit szeretnénk tudatosítani, hogy a pedagógiai gyakorlatban alapvető korlátozó tényezőként kell figyelembe venni a 4-5 elemnél nem többől felépülő egységet.

Az ember mégis rendkívül bonyolult dolgok uralására képes. Ezt a lehetőségét az absztrakciós szinteknek köszönheti.

A társadalmi fejlődés eredményeként négy egymásra épülő absztrakciós szinten vált képessé az ember a tevékenység elvégzésére: manipulativ, szenzoros, verbális és formális szinten.

Ezek az elnevezések első tekintetre némi félreértést okozhatnak. Az absztrakciót inkább a tudásra, azon belül is a fogalomra szokás vonatkoztatni. Nem a tevékenységre. Így a manipuláció mint sajátos tevékenység nem elsősorban absztrakciós szintnek minősül. Mivel a tevékenység és a tudás egymástól elválaszthatatlan, ahogyan az előző pontokban ezt megmutatni igyekeztünk, a tevékenység absztrakciós szintjeiről beszélhetünk, miközben a tudás absztrakciós szintjeit ismerjük meg. Csak a kiindulásunk más. Továbbá a formális szintet bizonyára sokan Piaget "formális műveletek szintje" fogalmával asszociálják. Ehhez a formális absztrakciós szinten megvalósuló tevékenységnek jóformán semmi köze sincs. További zavaró asszociációk is lehetségesek, de ezek már nem okoznak talán komolyabb problémákat az alábbi értelmezésekben.

Az absztrakció szintje elvileg elképzelhető folytonos változóként is /és ez a problémák kezelése szempontjából előnyös lehet/. Gyakorlatilag azonban a négy alapvető diszkrét értéken túl, azokon belül további diszkrét értékek definiálандók, esetleg még a harmadik mélységben is. Ebben a pontban a négy alapvető szintet törekszünk jellemezni, az ezeken belüli szintekre csak példaszerűen, szemléltetésképpen fogunk utalni /a részletekre a további fejezetekben térünk ki/.

A manipulativ szint mint a tevékenység absztrakciós szintje azt jelenti, hogy /1/ a tevékenységet tényleges, mozgatható, alakítható tárgyakkal végezzük, hogy /2/ nincsen sem külső, sem belső operátumunk, hogy /3/ csak alapmotívumunk van, amit esetleg célképzet és minta egészít ki.

Ha például használati utasítás segítségével összeszerelünk valamit, a tevékenységet kézzel és tárgyakkal végezzük, ez mégsem manipulativ absztrakciós szint, mert a használati utasítás magasabb absztrakciós szinteket működtet. Ahhoz, hogy ezt fölhasználjuk, hatalmas tömegű tudásra van szükségünk, ami gyakorlatilag független az összeszerelendő dologra vonatkozó tudástól. Ismerni kell az adott nyelvet, tudni kell olvasni, ismerni kell azokat a fogalmakat, amelyekkel az instrukciót megfogalmazták és így tovább. A manipulativ szint-

hez mindez szüksegtelen.

Adjunk ötödös gyermekeknek négy darab különböző hosszúságú pálcikát összekeverve és kérjük meg őket, hogy nagyság szerint rakják sorba/egyenl vizsgálat/. Kétféle megoldást kapunk. Lesznek, akik kivesszik a legkisebbet/legnagyobbat/ és a többi sorba hozzárakják. Mások rakosgatással, összehasonlítással, vagyis tényjeléssel manipulálással tudják csak a sort kialakítani/a végeredmény mindkét megoldásnál azonos/. Természetesen olyan gyermekek is lesznek, akik nem jutnak eredményre próbálkozással sem. Az 5-6 éves magyar gyermekek 30 %-a nem jut eredményre, 48 %-a próbálkozással, 22 %-a pedig próbálko-

tás nélkül/Nagy, 1980/.

Azok a gyermekek, akik kivesszik a legkisebbet/legnagyobbat/ és a többi sorba mellérakják, a feladatot nem manipulatív, hanem szenzoros szinten oldják meg. Ugyanis szemükkel előbb kiválasztják a megfelelő pálcikát, azután tesszik csak a helyére. Ez pedig már csak eszköz jellegű manipulálás. A szenzoros szintről rövidebben részletesebbsen írtunk. E példa célja csupán annak szemléltetése, hogy manipulatív absztrakciós szintről csak akkor beszélhetünk, ha a tárgyakkal végzett manipulálás magának a feladatnak a megoldását/és/ szolgálja, nem pusztán a már megoldott feladat tárgyasíttása.

A manipulatív szint, mint említettük, további szintekre tagolódik. Az absztrakciós több szempont szerint is vizsgálható. Így például manipulálhatunk a reális élethelyzetnek megfelelő környezetben reális tárgyakkal, preparált/környezetből kiemelt, előkészített/tárgyakkal, de absztraktt tárgyakkal is/például színes idomokkal a matematika tanításában/. Különböző absztrakciós szinteken folyik a manipulálás a szerint is, hogy milyen ismeretek állnak rendelkezésünkre a tevékenység végrehajtására vonatkozóan. E szempont szerint három kvalitatív szintet találtunk: konstruálás, rekonstrukálás, reprodukálás.

A manipulatív konstruálás azt jelenti, hogy csak alapmóltívumunk, egészen általánosságban ismert feladatunk van. Vagyis minimális tudás áll rendelkezésünkre. Ennyi tudással csak olyan egyszerű tevékenységeket tudunk elvégezni, mint a keresés helyvaltoztatás, dolgok kiválasztása, megragadása, eldobása, vele végzett mozdulatok, dolgok egymásra rakása és ha-

sonlók. Ez közelítően az a színvonal, amit az emberszabásu majmok és a kisgyermekek produkálni tudnak. Hiba lenne azonban, ha a manipulativ konstruálást lebecsülnénk, hiszen az elemi műveletek többségét magában foglalja /átalakítás, szétválasztás, összetevés, felcserélés, megismétlés, megfordítás, ciklusképzés, összehasonlítás, sőt csirájában a szempontválasztás, a szempontváltás és az összefüggésmegállapítás is - az észlelés szintjén, természetesen/. Továbbá végtelen nyitottsága következtében az aktuális feladathelyzetek sokaságának megoldására képes, ha az a minimális bonyolultsági foknál többet nem kíván.

A manipulativ rekonstruálás adott típusu tevékenységekre vagy egy adott tevékenységre vonatkozó képzetek, készségelemek segítségével valósul meg. A képzetek tartalmazhatják a tevékenység valamely mozzanatát, tárgyát, annak változását vagy a végső produktum elemeit. Mindennek következtében a manipulativ rekonstruálás már nemcsak direkt módon a tárgyakkal és észleletükkel operál, hanem a dolgok képmásaival /képzetekkel, készségelemekkel/, vagyis absztrakt dolgokkal is. Ez a lehetőség nagymértékben megnöveli az uralható bonyolultsági fokot. Ennek azonban az az ára, hogy elvesztettük a nyitottságot. Ugyanis a manipulativ rekonstruálás csak azokban a feladathelyzetekben vezet megoldásra, amelyekben a meglévő tudás, tapasztalat /képzet és készségelem/ felhasználható.

A manipulativ reprodukálás egy feladatosztályba tartozó feladathelyzetek megoldását teszi lehetővé, valamely szokás, készség vagy minta által. A minta valamely tárgyiasult objektíváció /vagyis a tevékenység tárgyi produktuma/ és/vagy az objektíválás folyamata lehet, amikor is a tevékenység végrehajtója lépésről, lépésre utánozza a "szeme láttára" végbeménő tevékenységet. Mivel a tárgy-minta magába rejti születésének módját, belátható, hogy csak egyszerű tevékenységek egyszerű produktumai nyújtanak elegendő segítséget ahhoz, hogy puszta észlelésük alapján reprodukálhatók legyenek. Ugyanez vonatkozik a tevékenység-mintára is. Mindazonáltal a manipulativ reprodukálás már meglehetősen bonyolult tevékenységek elvégzését teszi lehetővé. Ennek azonban az az ára, hogy minden feladatosztályon ki kell dolgozni a neki megfelelő szokást, készséget, illetőleg utánzásra alkalmas tárgy-mintával vagy

tevékenység-mintával kell rendelkezünk. E viszonylag sok és pontos tudás azonban be is zár bennünket tudásunk keretei közé.

Ismeretlen helyzetben visszacsuszunk a manipulativ rekonstruálás vagy konstruálás szintjére. Ezeket a korlátokat csak további tudással és a tárgyakkal való közvetlen manipulálástól való megszabadulással, vagyis az absztrakciós szint ugrásszerű növekedésével lehet leküzdeni: a szenzoros szinten végzett tevékenységgel. Mielőtt azonban erre rátérnénk, ismeretünk egy mérési eredményt a három manipulativ szint különbözőségeire vonatkozóan.

Jól ismertek a mozaik és a hasonló jellegű tesztek; amelyeknek az a lényege, hogy valamely tárgyat vagy annak ábráját darabjainak halmazaként adjuk a vizsgált személy kezébe. A darabokból manipulálással elő kell állítani a tárgyat /az ábrát/.

Ha semmi más segítséget nem adunk, csak azt mondjuk, hogy valamit ki lehet rakni a darabokból /vagyis csak alapmotívum, egészen általános cél áll rendelkezésre/, akkor a feladat manipulativ konstruálással oldható meg. Ha rövid időre megmutatjuk a szétdarabolatlan ábrát /esetleg azt, ahogyan csinálni kell/, vagyis képzetek kialakítását tesszük lehetővé, akkor manipulativ rekonstruálással, ha pedig odaadjuk a tárgy-mintát vagy lépésről lépésre mutatjuk be a menetet, vagy előzetesen be lehetett gyakorolni, akkor manipulativ reprodukálással lehet megoldani a feladatot.

Vizsgálatunkat tíz kártyával végeztük /5 figuratív: zsiráf, nyúl, medve, madár, ember és 5 sikidom/. Először konstruálni kellett. Ha ez nem sikerült, rövid időre megmutattuk a szétdarabolatlan képet. Ha ennek rekonstruálása sem sikerült, akkor odaadtuk a szétdarabolatlan képet, vagyis tárgy-mintátadtunk. Ennek alapján manipulativ reprodukálást végezhetett a gyermek. A tíz kártyára különböző szintű megoldásokat kaptunk a nehézségi-bonyolultsági foktól függően. Egyszerűbb tehát, ha az átlagos teljesítés adatait ismertetjük. Az 1012 5-6 éves gyermek közül 35 % konstruálással oldotta meg a feladatokat. Magasabb absztrakciós szinten, rekonstruálással további 19 % volt eredményes, és újabb 19 % a tárgy-minta segítségével tudta megoldani a feladatot. Az egyes szintek között tehát átl-

gosan 20 százalékpontnyi különbség van, ami 50-70 %-os teljesítménynövekedést jelez a rekonstrukcióhoz szükséges ismeret, majd ismét ugyanennyit a reprodukáláshoz szükséges ismeret, vagyis a magasabb absztrakciós szint révén. Feltételezhető tehát, hogy a manipulativ konstruálással uralható bonyolultsági fok 50-70 %-nyival megnövelhető a rekonstrukciós és ismét ugyanennyivel a reprodukációs szintre emelkedés által. Mindezek az adatok azonban csak szemléltető anyagul szolgálnak a fenti hipotézishez, és ahhoz, hogy a bonyolultsági fok és az absztrakciós szint, a tudás összefüggéseit hogyan lehetne empirikus eszközökkel is alaposan feltárni.

A szenzoros absztrakciós szint, mint a korábbi példákából is látható, azt jelenti, hogy /1/ a szóban forgó tevékenységet a valóságos tárgytól elvonatkoztatva, azok képzeiteivel, szenzumaival végezzük el, illetőleg /2/ szenzoros operátumok segítségével.

Az anyanyelv elsajátítása után természetesen a manipulativ, a szenzoros és a verbális absztrakciós szint egymással összefonódva, egymást segítve-támogatva működik a tevékenység sikerének szolgálatában. Tehát amikor manipulativ absztrakciós szintről beszéltünk, akkor nem zártuk ki a szintek összefonódását, hanem az egyes szintek önmagukban vett korlátait kívánjuk jelezni. Ugyanugy, mint a szabályozási szintekkel összefüggésben, inkább domináns absztrakciós szintek léteznek, semmint tiszta formában megnyilvánuló szintek. Különösen vonatkozik ez a szenzoros szintre. Ez ugyanis - mégha nagyok is az áttételek - mindig valamely fogalom, fogalmi rendszer hátterében, annak szolgálatában, annak segítségével működik.

A pszichológiában szokás a "szenzo-motoros" terminus használata. Az állatok viselkedése, "tevékenysége" tulnyomórészt /hogy óvatosak legyünk/ szenzo-motoros. Bizonyos értelemben az emberre és a gyermekre is vonatkoztatható ez a fogalom. Tulajdonképpen a manipulativ szinthez hozzátartozónak tekintve a lokomóciót, szenzo-motoros tevékenységet kapunk. Csakhogy az emberre a manipulativ motoros mozgás jellemző, ami szenzoros közreműködés nélkül lehetetlen. Ezért a manipulativ szint eleve magába foglalja az érzékszervek közreműködését, azt a fajta "szenzorost", amit a "szenzo-motoros" terminus ma-

gában foglal. A tevékenység szenzoros absztrakciós szintje egészen mást jelent. Olyan új lehetőséget, amely az állatra és az egészen kicsiny gyermekre nem jellemző. Adott tevékenység elvégzése előtt vagy helyett részben vagy egészben a dolgok szenzoros képmásaival /képzetekkel, szenzumokkal/, azokon oldjuk meg a feladatot.

A képzeteken és/vagy szenzumokon végzett tevékenység eredménye kétféle lehet. Egyik maga a megoldás /a dolgokkal nem kell már elvégezni a tevékenységet/, a másik a szenzoros operátum /terv, műszaki rajz és hasonló/, amely önmagunk vagy mások számára igen bonyolult tevékenység sikerét garantálja /amennyiben jó a szenzoros operátum és amennyiben ennek követése megfelelő/.

A szenzoros szinten belül is azonosítható a konstruálás, a rekonstruálás és a reprodukálás. Ám ezen a szinten már sokkal több fokozat jelenik meg, mint a manipulativ szinten. Ezért ezzel a kérdéssel a 2. fejezetben a szenzumoptimalizálás szempontjából majd részletesen foglalkozunk. Most csak a szenzoros absztrakciós szint néhány jellemző változatára utalunk, hogy magáról a szenzoros szintről kissé plasztikusabb előzetes képe legyen az olvasónak.

Korábban említettük, hogy a pálcikák nagyság szerinti sorbarakása már nem manipulativ szint, ha a gyermek határozott mozdulattal kiveszi a legnagyobbat /legkisebbet/, majd folyamatosan mellé rakja a többi. Ezt szenzoros szintnek neveztük, mert a dolgokkal végzett cselekvés előtt nyilvánvalóan végbement a képmásaikkal végzett tevékenység. Most hozzá tehetjük, hogy ez a legalacsonyabb szintű szenzoros konstruálás, amikor is a dolgokon végzett beavatkozások még támogatják az észleletekkel végzett tevékenységet /észleleti szint/. Ennél magasabb absztrakciós szintre jutunk, ha a dolgokról csak a szenzum /pl. rajz, kép/ áll rendelkezésünkre, ezen kell a tevékenységet elvégezni /szenzumi konstruálás/ és még több tudás szükséges, még magasabb absztrakciós szinteken dolgozunk, ha csak képzeteink vannak a dolgokról és ezekből kiindulva kell képzeletünk segítségével megkonstruálni a célnak megfelelő szenzoros információstruktúrát /új képzetet, képzetrendszert, az ezt leképező szenzumot/. Miközben a generativ

objektiválásra /generatív szenzumálásra/ támaszkodva e külső memória segítségével rendkívül bonyolult szenzumokat, szenzum-operátumokat alkothatunk /ez a képzeti konstruálás/.

Hasonlóképpen: különböző szinteken megvalósuló szenzoros rekonstrukciót és reprodukciót figyelhetünk meg. De ezek jellemzése már nem szükséges ahhoz, hogy a manipulativ és a szenzoros szint közötti minőségi különbséget jól láthassuk, hogy megerősödjék a tudatunk: a szenzoros absztrakciós szint relative önálló sajátos világ, amelynek jelentősége önmagában is megvan, de a magasabb absztrakciós szintek sem fejlődhetnek ki nélküle /amint ez általánosságban magától értetődik mindenki számára, mégsem fordítunk kellő figyelmet ennek pedagógiai következményeire - ezért foglalkozik ez a könyv majd részletesen ezzel a kérdéssel/.

A verbális absztrakciós szintnek már az elnevezése is problematikus lehet. Nem annyira a verbalizmus pejorativ töltésének az átsugárzása miatt /bár ez sem lebecsülendő nehézség/, hanem azért, mert az első és a második jelzőrendszer egyfelől az észleletek-képzetek, másfelől a nyelv, a fogalmak világát asszociálja bennünk. Amiből az adódik, hogy a szenzorost követő absztrakciós szintet "fogalmi absztrakciós szintnek" lenne helyesebb nevezni. Sajnos a fogalom és az absztrakció viszonya sok évszázadon keresztül indukált megoldhatatlan problémákat. A fogalom nem pusztán és nem egyszerűen csak magasabb absztrakció, mint például az észlelet. Az absztrakció és az absztrakciós szint a fogalomhoz képest annak részletkérdése csupán. Ugyanakkor a fogalmakkal végzett tevékenységnek több absztrakciós szintje létezik. Vagyis az absztrakciós szintek ügyét nem a fogalomba beleragadva, hanem attól relative függetlenül kívánatos vizsgálni.

Az absztrakciós szintben bekövetkező ugrásszerű különbség ugyanis úgy jön létre, mint már említettük, hogy az analóg leképezésről áttérünk a digitális leképezésre. Analóg leképezés esetén az eredeti és a képmás /denotátum és hasonlók - ki milyen terminológiát szeret/, más szóval: az eredeti struktúrája és a rá vonatkozó információstruktúra között összefüggés áll fenn /bár ez az összefüggés igen "szegényes" is lehet/. Digitális leképezés esetén az eredeti és a jel között semmi-

féle összefüggés nincs. Ezek a ma már széleskörűen ismert elemi tények továbbgondolásra érdemesek a mi témánk /absztrakciós szintek/ szempontjából is.

Mi történik, amikor manapság majmokat tanítanak meg arra, hogy /ha kezdetleges szinten is/ a siketnémák jelbeszédével emberekkel és egymással kommunikáljanak? Kétségtelen, hogy /az eddigi szóhasználatnál maradvá/ digitális jelekkel kommunikálnak. Mi ez náluk? Fogalmi szint? Vannak és lehetnek fogalmaik? Attól függ, hogy ki mit tekint fogalomnak. Az viszont kétségtelen /a fogalom különböző értelmezéseitől függetlenül/, hogy minőségileg magasabb absztrakciós szint jelent meg a tanítás eredményeként.

Ha eléggé általánosan szeretnénk az absztrakció kérdését kezelni, pontosabb lenne analóg és digitális absztrakciós szintről /leképezésről, kommunikációról, e szinteken megvalósuló tevékenységről/ beszélni. Mi azonban csak emberre vonatkoztatjuk az absztrakciós szinteket, itt pedig a jellemző digitális jel a szó.

Mindebből talán látható, hogy mi a lényeges különbség a szenzoros és a verbális absztrakciós szintek között, hogy miért nem a "fogalmi absztrakciós szint" megnevezést használjuk.

A verbális szinten lejátszódó tevékenység lényege tehát az, hogy nemcsak a dolgoktól, hanem azok analóg képmásaitól is elvonatkoztatva, verbális jeleken, azok és a nyelv rendszere segítségével végezzük el a tevékenységet.

Ennek sajátosságai és következményei, rendkívüli előnyei és lehetőségei közismertek: ez tette és teszi lehetővé a társadalmi tudat kialakulását és fejlődését, a személyiség mint társadalmi produktum létrejöttét filo- és ontogenetikus értelemben egyaránt. Így a tudás terjedelme előtt a korlátok megszűnnek; az egyéni tapasztalás esetlegességéből, röghöz kötött terjedőségből, az egyéni lét szűk kereteiből kiszabadulva a tudás generációk és milliók sokasága által gyűjtve, tömörítve, rendszerezve, ellenőrizve áll a fejlődés szolgálatában.

Természetesen a verbális absztrakciós szinten belül még gazdagabbak a szintbeli különbségek és lehetőségek, mint

szenzoros szinten. Ezeket azonban már nem szükséges részletezni, nem vinne közelebb bennünket a négy alapvető szint jobb megértéséhez.

A fenti összefüggések közismertek. Mindenki tudja, hogy ennek a szintnek, a nyelvnek az ember a létét köszönheti. A tétel megfordításából viszont nem vontunk még le minden fontos következtetést. Ahhoz, hogy a valóság egyre bonyolultabb rendszereit uralhassuk, megfelelő és jól strukturált, optimalizált tudástömeget kell elsajátítani, hogy megfelelően kialakuljon a verbális absztrakciós szint. Ahhoz pedig, hogy ennek hasznát is lássuk, az az alapvető feltétel, hogy könnyen járható legyen az út az absztrakciós szintek között, hogy az üres, szegényes verbalizmus és a primitív manipulativizmus az absztrakciós szintek közötti átjárhatóság révén tartalmas tudássá, hatékony tevékenységgé váljék.

Még inkább vonatkozik ez a kíváncsi a formális szintre. Itt a legkeservesebb az absztrakciós szintek bejárása, a legnagyobb a veszély, a kísértés az alsóbb szintektől való elszakadásra, a konkretizálási képtelenség könnyen bekövetkező jelenség.

A formális absztrakciós szint újabb minőségi ugrás a bonyolultság uralásában azáltal, hogy lényegesen megnövekszik a tudásunk és azáltal, hogy elszakadunk a szó tartalmától is, illetőleg a dolgok egyre mélyebb és általánosabb összefüggéseibe hatolunk. Ma már olymértékű mind a kutatásban, a technikában, mind a kommunikációban-tanulásban a formális szint terjedése és jelentősége, hogy annak pedagógiai konzekvenciái kézenfekvőek. A formális szinten belül is számos fokozat létezik, amelyek alapos ismerete nélkülözhetetlen feltétele a tudásoptimalizálásnak éppen úgy, mint az absztrakciós képesség hatékonyabb fejlesztésének. Az absztrakciós szintek mélyebb rétegeinek feltárása ezért alapvető kutatási feladatnak minősíterdő.

Áttekintvén a bonyolultsági fok, a tudás és az absztrakció négy alapszintjének legfontosabb összefüggéseit, a gyakorlati következtetések nyilvánvalóak. Lehetséges és kívánatos, hogy a pedagógiai célokat az elérendő absztrakciós szint megadásával is konkretizáljuk. A pálcikák nagyság sze-

rinti sorbarakása például az ugynevezett sorképzési képesség manipulativ vagy szenzoros szintű működése, amint a példából láthattuk. Ugyanez a képesség, a sorképzés képessége működik akkor is, amikor oksági láncot /oksort/ vagy származási sort kell kialakítani /feltárni/. Ez azonban már igen bonyolult viszonyok alapján, sok összefüggés figyelembevételével lehetséges csak, ami a sorképzés képességének verbális szintjét követeli meg. A sorképzés formális szinten történő megragadása nélkül /ha a b és b c, akkor a c/, a rendezési reláció lényeges sajátosságainak ismerete nélkül, egyszerűen a formális absztrakciós szint kialakulása nélkül a bonyolult problémák sokasága elve érthetetlen, megragadhatatlan és megoldhatatlan marad.

Talán ezen az egyetlen példán is eléggé érzékeli az olvasó azt a hatalmas ivű utat, amit a manipulativ szinttől a formális szintig kell megtenni, és az ut állomásai közötti óriási különbségeket is. Nyilvánvaló, hogy nemcsak a célok konkrét megadása, hanem az értékelés szempontjából is meghatározó jelentőségű, hogy legalább az alapvető absztrakciós szint tisztázott legyen mint elérendő cél és eredmény.

A tudásoptimalizálás gyakorlati feladatai mindebből következően előttünk állnak. Adott absztrakciós szinten rendelkezésre álló tudást úgy kell átdolgozni, hogy az a kívánt alacsonyabb absztrakciós szinten is működőképes legyen. Az új matematika például számos rendkívül absztrakt tudást alakított át manipulativ szinten is működőképesé. Talán ennél is fontosabb feladat a szintek közötti átjárók felderítése, az elsajátítandó tudás olyan megkomponálása, amely a szintek közötti kapcsolatot, a felfelé és lefelé haladó mozgást egyszerűen és gyorsan lehetővé teszi, amely a tartalmas, a konkrétban gyökerező absztrakciók kialakítását elősegíti, amely az absztrakciós képesség fejlődését szolgálja, és amely a tudás alkalmazását megalapozza.

A bonyolultsági fokkal kapcsolatban említettük, hogy a szabályozási szintek és az absztrakciós szintek közötti összefüggések kérdésére e pont végén sort keritünk.

A 9. ábrán azt láthatjuk, hogy adott szabályozási szinthez több absztrakciós szint tartozik és megfordítva: adott

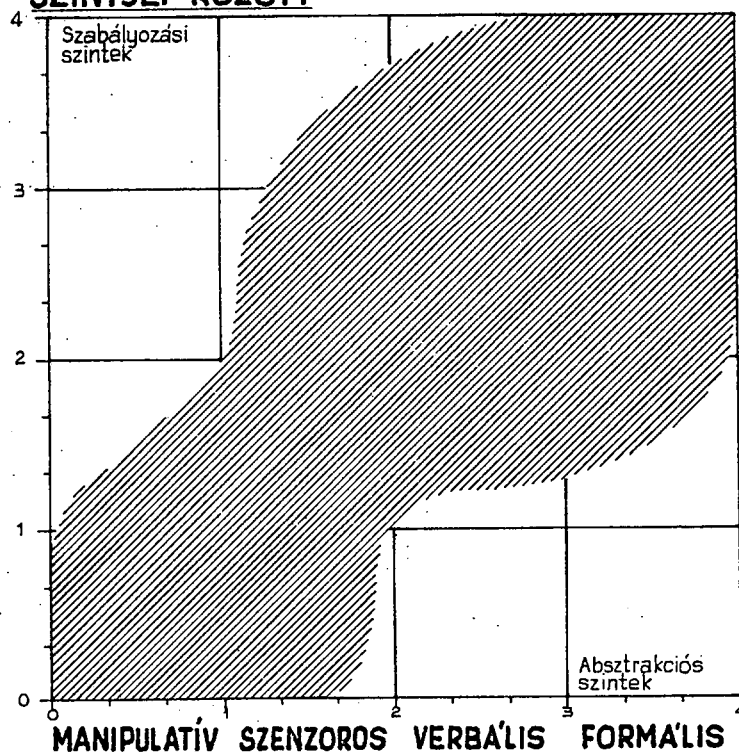
ÖSSZEFÜGGÉSEK A TEVÉKENYSÉG SZABÁLYOZÁSI ÉS ABSZTRAKCIÓS SZINTJEI KÖZÖTT

TEORETIKUS
szabályozás

OPERACIONÁLIS
szabályozás

HABITUÁLIS
szabályozás

KÖZVETLEN
szabályozás



9. ábra

absztrakciós szint különböző /de nem bármely/ szabályozási szinten valósulhat meg. Az összetartozó és egymást kizáró értékek az ábráról leolvashatók, ezért ezeket főlegesen magyarázni. Csak arra hívjuk fel a figyelmet, hogy a 9. ábra szerint két nagy fokozatra tagolódnak a szintek. Ha a szenzoros absztrakciós szinthez csak közvetlen és habituális szabályozás tartozik és ha a habituális szabályozás csak manipulativ és szenzoros szinten valósul meg, akkor azokat a lehetőségeket és korlátokat kapjuk, amelyek a magasabb rendű állatokra és a beszélni tanuló kisgyermekre jellemzőek. Ha pedig a verbális szinthez habituálisnál magasabb szabályozás, az operacionális szabályozáshoz pedig a szenzorosnál magasabb absztrakció tartozik, akkor a fejlett intellektusu személyiségekre jellemző szinteket kapjuk. Az átmenetek, a további összefüggések végiggondolását az olvasóra bizzuk.

Összegzésként a tudásoptimalizálás szempontjából arra hívjuk fel a figyelmet: nem elegendő megállapítani, hogy adott tudás elsajátítása milyen absztrakciós vagy szabályozási szinten kívánatos, hanem azt szükséges megadni, hogy adott szabályozási szinthez milyen absztrakciós szintek tartozzanak és megfordítva. Ilymódon az optimalizálás érdekében olyan összefüggések birtokába jutunk, amelyek elméleti elemző és kísérleti, szimulációs munkánkat meghatározó módon segíthetik.

Irodalom

- ANOHIN, P.K. /1975/: Ocserki po fiziologii funkcionalnih szisztym. Megyicina, Moszkva.
- BLOOM, B.S. /1956/: Taxonomy of educational objektives: The classification of educational goals. Handbook 1. Cognitive domain. McKay, New York.
- CSAPÓ Benő /1979/: A kombinatív képesség és értékelésének feltételei. Acta Paedagogica, Szeged.
- FARKAS Mária /1980/: A gyakorlás és a gyakorlatok szerepe az idegennyelv-oktatásban.
- GALPERIN, P.I. /1976/: Vvegyenyije v pszichologii. Izdatyelsztvo Moszkovszkogo Unyiverszityeta, Moszkva.
- GÁSPÁR László /1977/: A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma. Akadémiai Kiadó, Budapest. /Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat/
- GEGESI KISS Pál - KOC SIS András - RACSKÓ Péter - SIVÓNÉ SCHNEIDER Erzsébet - SOMOGYI Katalin /1977/: Operációkutatási módszerek. KSH Nemzetközi Számítástechnikai Oktató és Tájékoztató Központ, Budapest.
- GORSZKIJ, D.P. /1961/: Voproszi absztrakcii i obrazovanyije ponyatyij. Izdatyelsztvo Akagyemii Nauk SzSzSzR, Moszkva.
- INHENDER, B PIAGET, I /1967/: A gyermek logikájától az ifju logikájáig. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- KÁDÁRNÉ, FÜLÖP Judit - JOÓ András /1977/: Beszámoló a strukturális elemzés pedagógiai alkalmazásának néhány módszeréről /Kézirat, OPI dokumentumok 8./, OPI, Budapest.

- LANDA, L.N. /1969/: Algoritmizálás az oktatásban.
Tankönyvkiadó, Budapest.
- LEONTYEV, A. Ny. /1979/: Tevékenység, tudat, személyiség.
Gondolat-Kossuth, Budapest.
- LUKÁCS György /1965/: Az esztétikum sajátossága.
Magvető Kiadó, Budapest.
- MILLER, G.A. /1965/: The magical number seven: plus or minus two. Some limits on our capacity for processing information. Psychol. Rev., N^o 63.
- NAGY József /1963/: Az idegen nyelvi készségek és jártasságok.
Pedagógiai Szemle, 1963. 1.
- NAGY József /1968/: A készség és jártasság szabatos meghatározásáról. Köznevelés, 1968. 11. és 1969. 11.
- NAGY József /1971/: Az elemi számolási készségek.
Tankönyvkiadó, Budapest.
- NAGY József /1973/: Alapműveleti számolási készségek.
Acta Paedagogica, Szeged.
- NAGY József - CSÁKI Imre /1976/: Alsó tagozatos szöveges feladatbank. Acta Paedagogica, Szeged,
- NAGY József /1980/: 5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége.
Akadémiai Kiadó, Budapest.
- NAGY József /1979/: Köznevelés és rendszerszemlélet.
Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém.
- NAGY Sándor /1962/: Az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek történeti alakulása és mai helyzete.
Akadémiai Kiadó, Budapest.
- OROSZ Sándor /1977/: A tananyag elemzése.
Országos Oktatástechnikai Központ, Budapest.
- OROSZ Sándor /1972/: A fogalmazástechnika mérésmetodikai problémái.
Tankönyvkiadó, Budapest.
- OROSZ Sándor /1974/: A helyesírás fejlődése.
Tankönyvkiadó, Budapest.

RUBINSTEIN, Sz.L. /1964/: Az általános pszichológia alapjai.
Tankönyvkiadó, Budapest.

SZENTÁGOTHAJ János, szerk. /1980/: Műveltségkép az ezredfordulón.
Kossuth Kiadó, Budapest.

VOJSVILLO, J.K. /1978/: A fogalom. Gondolat, Budapest.

ZSOLNAI József, szerk. /1976/: Anyanyelvtanítási kísérlet a kommunikációkutatás alapján.
Tanárképző Főiskola, Kaposvár.

СПОСОБЫ СУЩЕСТВОВАНИЯ ЗНАНИЙ, ИХ ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ И ФУНКЦИИ

Йожеф Надь

Эта работа является первой частью первой главы готовящейся к изданию книги. Заглавие книги: "Оптимизация знаний. Основы педагогической информатики". Из заглавия этой книги видно, что прививаемые знания как систему информации разработать в соответствии с данными педагогическими целями, облечь их в оптимальную форму, оптимизировать их только в том случае есть надежда, если основополагающие педагогические понятия, относящиеся к понятию знания в широком смысле, их систему мы как можно более точнее отграничим, определим, сориентируем и введем их в единую взаимозависимую систему понятий.

Эта задача с точки зрения темы книги, собственно говоря, означает вводную, подготовительную часть главы. Однако поскольку здесь речь идет об основополагающих, педагогических понятиях, желательно, чтобы материал об этих проблемах оказался перед узко-специальной общественностью, чтобы мы могли учесть замечания перед выходом в свет этого материала как части книги.

DASEINSARTEN, ERSCHEINUNGSFORMEN UND FUNKTIONEN DES WISSENS

Dr. József Nagy

Diese Abhandlung ist die erste Hälfte des ersten Kapitels eines in der Zukunft erscheinenden Buches. Der Titel des Buches: Wissensoptimalisierung. Grundlagen der pedagogischen Informatik. Aus dem Titel geht es klar hervor, daß wir, um das belehrende Wissen als Informationssystem den gegebenen pedagogischen Zielen entsprechend bearbeiten, es in eine optimale Form gießen und optimalisieren zu können, irgend eine Hoffnung nur in dem Fall haben, wenn wir die unter den Begriff Wissen gehörenden pedagogischen Grundbegriffe, deren System genauer abgrenzen, definieren, operationalisieren und sie zu einem einheitlichen, zusammenhängenden Begriffssystem bauen. Diese Aufgabe bedeutet das Thema des Buches betreffend einen einleitenden Vorbereitungsabschnitt. Da es hier aber um pedagogische Grundbegriffe handelt, ist erwünschenswert, dieses Material wenigstens für die engere fachkundige öffentliche Meinung bekanntzugeben, und so könnte der Verfasser die Bemerkungen noch vor der Erscheinung des Buches in Betracht nehmen.

AZ ISKOLÁHOZ VALÓ VISZONY ALAKULÁSA ÉS AZ EGYÉNI
BÁNÁSMÓD ÖSSZEFÜGGÉSE TANULÓKNÁL

Dr. Veczkó József

A téma időszerűsége és az elővizsgálat tapasztalatai

Iskolarendszerünk szerkezeti és tartalmi ellentmondásai az 1965-ös és 1970 közötti években annyira felerősödtek, hogy az iskola oktatási és nevelési gondjai a társadalmi érdeklődés középpontjába kerültek. Az iskola helyzete mind tarthatatlanabbá vált, mert míg ugyanezen időszakban a termelési és elosztási szférát a dinamikus változás, az ugrásszerű előrehaladás jellemezte /pl. a termelő vállalatok új szerkezeti kereteket hoztak létre, hozzáfogtak a korszerűbb technológia kialakításához, előtérbe került a termelés intenzitása és jövedelmezősége stb./, addig az iskolát valami céltévesztő, de mindenáron újat mondani akaró helybentopogás jellemezte. A társadalmi problémák megválaszolásában és irányításában egyre inkább háttérbe szorultak a túlzott "formatartó", konzervatív magatartásformák és a régi sztereotípiák helyett előtérbe kerültek olyan kreatív irányzatok, amelyek az eddigi társadalmi tevékenységi formák megújítására törekedtek.

A lezajló makro- és mikrostrukturális változások alaptőnusát a munkahelyi légkör, a szociális klíma vagyis az emberi tényezők gyorsabb ütemű javítása jellemezte. Az ezen időszakban végbemenő belső társadalmi átalakulásban leglényegesebb a közösségeknek és az egyéneknek, azaz az embernek mint autonóm személyiségnek a gyakorlatban is megvalósítható boldogulása és harmóniája.

Általános társadalmi programmá vált az egyénnel, a konkrét személyekkel való foglalkozás, törődés és gondoskodás, továbbá közérzetük, véleményük alakulásának figyelése. A változás szelleme előhívta többek között az alkalmazott pszicho-

lógia néhány olyan ágát, mint a munkalélektan, a vezetéslélektan, a pályalélektan, a szociálpszichológia stb., ami azt jelezte, hogy a mindennapi élet reformjához az emberi kapcsolatok átalakítására és további humanizálására is szükség van. Egyre világosabbá vált, hogy olyan körülményrendszert /szociális közeget/ kell létrehozni, amelyben az egyének azonosulása, önként vállalt aktivitása az optimális szintig fokozódik.

Ebben az egész társadalmat megmozgató ujkeresésben még inkább kirívóvá vált az iskola lassu belső átalakulása /régi struktúra, elavult tankönyvek, a didaktikai formalizmus, a nevelés őszinte bensőséges légkörét pedig zavarta az ottrekedt sematizmus és bizonyosfajta fölösleges moralizálás/.

A társadalom türelmetlenségét fokozta az az összehasonlítás is, hogy a termelési szféra ekkorra már optimálisabb szervezeti kereteket és korszerűbb technológiát alakított ki, aminek megvalósítására a társadalom egy korszerűbb ismeretekkel és értékrendszerrel rendelkező utánpótlást várt. Az említett kihívásra a közoktatás irányítói és a terület szakirói ugyanugy válaszoltak, mint a neveléstörténet során már annyiszor; tervezked dolgoztak ki az iskola szerkezeti és oktatási /tankönyvek, módszerek/ változtatására. A nevelési tevékenység terület reform-tervei azonban nem az iskola valóságos helyzetéből indultak ki, hanem egy nagyon is nemes, a társadalmi felismerés szempontjából fontos, célrendszert dolgoztak ki. Az oktatásügy így ismét elkövette azt a hibát, hogy a nevelési célok megfogalmazásával megoldottnak vélte a gyakorlati szempontból igenis súlyos gondokat. A célok a társadalom azon eszményi elvárásait összegezték, amelyek az irány szempontjából lényegesek ugyan, de a napi pedagógiai gyakorlat ezeket így nem tudja hatékonyan megvalósítani. Amennyiben mégis azt teszi, akkor a verbális moralizálás hibás útjára lép. A megoldás csak úgy képzelhető el, ha a célt lebontjuk az adott életkoru tanulók számára feldolgozható hatásrendszerekre. Enélkül az egyének önalakító, önépítő, önefejlesztő tevékenysége kevésbé érvényesül.

Az iskola szerkezeti és didaktikai reformjának megvalósítása közben elmaradt az iskola mikroszociális világának feltárása és belső pszichés klimájának elemzése. Ebből az következett, hogy az oktatás általános körülményei javultak, de a tanulók szocializációjának emberi közege /pszichés klíma/ a szükségesnél kisebb mértékben változott. Mivel a helyzet pszicholó-

giai aspektusu elemzése elmaradt, ebből következett, hogy e tényezők nem befolyásolhatták az iskola szerkezeti és didaktikai átalakulását.

Az elmondottak indítottak arra, hogy 1965. évben elkezdjük a tanulók iskolához való viszonyának - mint az iskola pszichés klíma egyik összetevőjének - vizsgálatát. Az elővizsgálatok felhívták figyelmünket néhány olyan jelenségre, amelyből világosan láthatóvá vált az iskola módosult funkciója. A megváltozott szerep feltárása nélkül pedig a reformok készítői nem képesek az iskolában keletkező ellentmondások megszüntetésére. Az iskola társadalmi funkciójának megváltozott jelenségei közül az alábbiakat emeljük ki:

1. A gyermekek személyiségfejlődésének első számú meghatározója évszázadokon keresztül - főleg nevelési vonatkozásban - a családi mikrokörnyezet volt. A családok életformájában beállott változások az előbb említett "családi tulsulyu hatások csökkentését", ennek arányában az "iskolai tulsulyu" hatások növekedését eredményezték. Mindez arra figyelmeztet, hogy az ifjúság társadalmi beilleszkedésének alapvető feltétele - a családi hatásokkal párhuzamosan - a hosszú éveken át tartó iskoláztatás. Természetes, hogy a társadalom érzékenyen figyel, hogy az ily módon megnövekedett iskolai hatásokat hogyan fogadják a tanulók.

2. Az előzőkből is következik, hogy a szocialista iskola feladatai rendkívül sokrétűvé és komplex jellegűvé váltak. Funkciója messze túlmutat a csak ismeretközlésen, hiszen lényegében a tanuló teljes szocializációs folyamatát kell irányítania.

3. Az iskola funkciójának szélesedésével nemcsak arról van szó, hogy több feladatot kell ellátnia, hanem a tanulók számára az eddiginél lényegesen vonzóbbá, érdekesebbé, életszerűbbé, gyermekközpontúbbá, személyes kapcsolatokat teremteni tudóvá kell válnia.

4. A hagyományos iskola a tanulók aktivizálásában gyakran megelégedett a külső mechanikus késztetéssel, hiszen a feladatot elsősorban a szülői ház vállalta magára. A társadalom átalakulásával e tennivalók közül egyre több hárul az iskolára. A kérdés tehát az, hogy a ma iskolája képes-e megoldani a tanulók belső aktivitását, ki tudja-e bontakoztatni, elő tudja-e hívni az egyének önfejlesztő erőit és tevékenységre

kész állapotait.

5. Az iskola szerkezeti módosulásával a tananyag és az oktatási módszerek korszerűsítésével egyidőben azonban nem jött létre megfelelő személyiségközpontu gyermekszemlélet. Az előzőkből így az következik, hogy az iskola pszichés klimája messze elmarad a családban kialakult közvetlen, természetes, bensőséges, bizalmas légkörtől.

6. Az iskolaközpontu oktatással és neveléssel egyidőben gyors változás ment végbe az emberek élettevékenységének színterét alkotó "szociális mezőben" is. A csoporthomogenitás viszonyainak modelljét felváltotta a csoport sokféleség, a heterogenitás. A "szociális tanulást" segítő környezeti minták, modellek egyféléségét is felváltotta a sokféleség. Az iskolára ezen helyzetben az a feladat hárult, hogy pszichológiai eszközök segítségével a társadalmilag preferált értékeket elfogadtassa a tanulókkal. Említettük már, hogy a csak külső készítésre támaszkodó mintakövetés időszaka lejárt az iskolában is. Egyetlen lehetőség kínálkozik: az életkori sajátosságokra támaszkodóan olyan hatásrendszerek kialakítása, amelyek nyomán a tanulók az adott szituációt pozitív élményként élik át, és belső vonzódásból értékelfogadással válaszolnak. A megoldás tehát az, hogy a tanuló önépítkezés formájában fejlessze önmagát olyanná, amilyennek az iskola szeretné látni.

7. A csoporthomogenitás kialakulásával egyidőben jelentek meg a tanulók önépítkezési lehetőségeiként a tömegkommunikációs eszközök és formák. Hogy az egyénben az ilyen hatástömegből aztán melyek válnak belső értékke, nagymértékben attól függ, hogy az iskolai hatások meghatározó élményt jelentenek-e a tanulók számára.

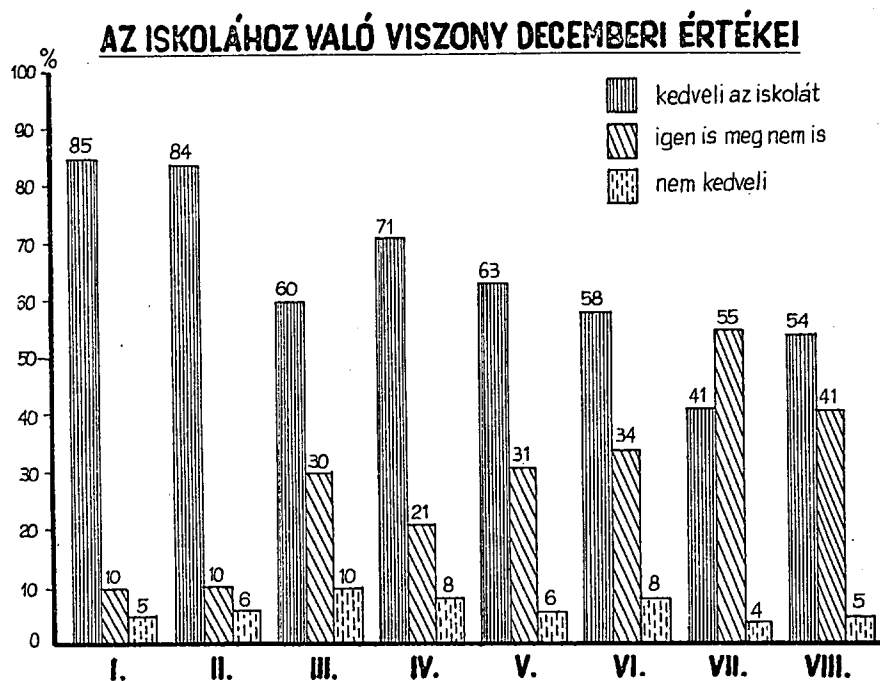
8. A tárgyalt időszakban a társadalom önszabályozásában is jelentős változások mentek végbe; javult az "önigazgatás" színvonala. Ugyanakkor az iskolai közösségfelfogás, aminek segítségével a csoportviszonyok szabályozódnak, a szükségesnél lassabban fejlődött, így az egyének belső feloldódása, csoportkohéziója is lassabban alakult.

Az elmondottakból világos, hogy az iskola lett az az intézmény, amely a tanulóknak a társadalmi életre irányuló orientációit, azoknak belső meggyőződéssé válását - gyakran egész életre szólóan - meghatározhatja.

kerül a tanulók tevékenységének képességeikhez igazodó értékelése. d./ Alsó tagozatosok esetében hetenként 1-2, felső tagozatosok esetében havonként egy alkalommal - az élethelyzetektől függően - egyéni beszélgetésre kerül sor. e./ A tanítási módszereket a tanárok a tanulók tevékenységtempójához igazítva, öntevékenységükre építve alakítják. f./ A tanítók és tanárok személyes kapcsolata, hangneme a tanulókkal közvetlen, megértő, helyzeteikbe beleélni tudó, ugyanakkor mégis követelő lesz. A tanulók személyét elfogadják, hogy azok érezhessék, hogy védettek. Ezen személyes kapcsolat alapján értékelik tetteiket, tiszteletben tartják önbecsülésüket és segítik őket önfejlesztő törekvésükben. g./ Arra törekszenek, hogy sikerhez juttathassák őket. h./ Segítik az olyan baráti párok és jó hangulatu csoportkapcsolatok kialakulását, melyekben a maga módján mindenki fontosnak érezheti magát..

A kísérlet végén ismét megmértük a tanulók iskolához való viszonyát, majd a tanárokkal beszélgettünk tapasztalataikról.

A decemberben kapott adatokat az 1.sz. ábrán mutatjuk be.



A vizsgálat értékei azt mutatják, hogy az alsó tagozatos tanulók iskolakedveltsége magasabb /75 %/, mint a felső tagozatosoké /54 %/. Megfigyelhetjük, hogy a pozitív viszony trendje osztályok szerint felfele haladva csökken, ugyanakkor a kéttényezős /"igen is meg nem is"/ és a "nem" viszony emelkedik. Az életkorral növekvő trend az iskola alkalmasságát veti fel.

Az előző két észrevétel azt jelzi, hogy az alsó tagozatos tanulóknak $\frac{3}{4}$ része, a felsősöknek csak valamivel több mint a fele azonosul teljesen az iskolával. Csak ezen tanulóréteg esetében valósulhat meg az iskola és a tanulók kölcsönös együttműködése, egymásra hatása, azaz a kölcsönhatás törvénye. A többi tanuló esetében az említett egymásratalálás csak részlegesen történik meg. Ez csökkenti az egyének nyitottságát az iskolai tevékenység iránt, ezek a tanulók - az adott lehetőségek között és ezzel - önmagukat rövidítik meg.

A motivumok feldolgozása során az iskolát kedvelők az alábbiakat sorolják fel:

a./ A tanárok vonzereje, szolgálatkészsége, empátiai képessége az, aminek segítségével önmagukat először aktivizálni tudják. Az énerő forrása ebben az esetben még a tekintélyesebb másik ember. A jelenség tartós átélése és ismétlése után már az egyén önbizalma, kíváncsisága, felfedezni akarása, becsvágya stb. is forrásává lehet az énerőnek.

b./ Örömet lelnek és sikert érnek el a tanulmányi munkában. Megérzik, hogy az iskola jó lehetőséget nyújt számukra önmaguk fejlesztéséhez és megvalósításához.

c./ Az iskolai teljesítmények eredményessége növeli önértékelésüket, bizonyosabbá teszi önképüket és éneszményüket. Mivel a tevékenység csoportviszonyok között valósul meg, az eredményes teljesítmény és a helyes magatartás növeli az egyének tekintélyét a csoporton belül, és ezzel az egyének a további csoportkapcsolatok befogadására is nyitottabbá válnak.

d./ Nagyra értékelik ezt a tanári magatartást, amelyik feltétel nélkül elfogadja őket akkor is, ha önmagukat adják, ha értelmi és magatartásbeli élethelyzetekben számítanak rájuk, ha önálló kezdeményezésükre, véleményükre, "felfedezésükre" ténylegesen szükség van.

e./ Kedvelik az élénk, mozgalmas, jó hangulatu változatossgot, kellő ütemet, a szellemi és egyéb izgalmat, érdekességet, azaz élményt nyújtó foglalkozást.

h./ Örömet jelent számukra ha tetteikkel másoknak kellemes meglepetést, azaz örömet szerezhetnek, pl. szüleiknek, tanáraiknak, barátaiknak stb. Az iskola erre számos lehetőséget biztosít. Az intellektuális és morális öröm ilyen fajtájával a tanuló az iskolában találkozik leggyakrabban. Az öröm élményét önmagukban is szívesen átélik, ami tevékenységük fontos motiválója lehet.

i./ A sikeres tevékenység növeli kreativitásukat, serkenti céljaik megfogalmazását és bizakodóvá teszi őket abban, hogy lehetnek valakivé és szolgálhatnak valamit. Alsótagozatosok még elsősorban a jó osztályzatért tanulnak és kedvelik az iskolát, ugyanakkor a felső tagozatosok körében a tudás válik fontos motiváló tényezővé.

Az iskolát nem kedvelők, tehát az iskolát elutasítók az alábbi motivumokat említik:

a./ Legtöbben a kedvezőtlen tanári magatartást említetik. A negatív vonások közül taszítónak tartják a közömbös, az érdektelen, a diszkrimináló, a rideg, az elutasító, az agresszív, a pedantériás, a kevés tudásu magatartásokat.

b./ Leginkább elkedvetleníti őket az ismétlődő kudarc, mert csökkenti az önmagukba vetett hitet, önbecsülésüket. Az ilyen tanulók elveszítik nyitottságukat, új ismeretek és élmények befogadásának készségét. A kudarcot diszkriminációként élik át. Amennyiben ezen élményt a tanuló semmiképpen sem tudja megoldani, akkor a pszichikum átértékeli eddigi viszonyát, és elkezd lebecsülni az iskolát. Az elmondottakból világos, hogy az iskola elutasítása az egyén frusztrációs /az elveszett feletti konfliktus/ állapotát jelenti. Amennyiben a tanuló életében az említett konfliktus nem oldódik fel, általában egyenes utat vezet a zártrendszerű személyiséghez és a kompenzációs magatartáshoz.

Az ismétlődő iskolai kudarc élményét tovább fokozza a társak körében átélt presztizvesztesség. Ismeretes, hogy az iskolás koruak számára "életfontosságú" az, hogy társaik becsülik őket.

A konfliktust tovább mélyíti a szülőknek szerzett csalódás. Lelki fájdalmat jelent számára az, hogy "becsapja" azokat, akiknek örömet kellene szereznie.

c./ Az indokok között gyakori az ismeretek, logikai

rendszerek megértésének hiánya. Ilyenkor a tananyag algoritmizálása nem felel meg a tanulók életkori sajátosságainak.

d./ Az ember azon természetes igénye, hogy jelentősnek érezze magát, az ellenkezőjébe csap át, és az egyén jelentéktelennek érzi magát. Ez összefügg a magas osztálylétszámmal, a korszerűtlen módszerekkel, a lassan elavulttá váló osztályrendszerből következő gondokkal. Még az iskolát kedvelők egy része is kifogásolta az iskola tömegoktatási jellegét, és az egyéni bánásmód hiányát, az egyéniséggé válás nehézségeit.

e./ Többen megemlítik az unalmas, merev, hangulat nélküli iskolai foglalkozásokat.

f./ Legtöbb tanuló megemlíti, hogy ezen állapot kialakulásáért ő maga is felelős, mert "gyenge az akarata". A "büntüdat"-ba beletörődve passzívvá és elutasítóvá válnak a világ kognitív élményei iránt. Amennyiben ezen állapotuk nem oldódik fel, egész életükre kiható olyan magatartásformákat alakítanak ki, amelyből hiányzik az önképzés és az önmegvalósulás igénye.

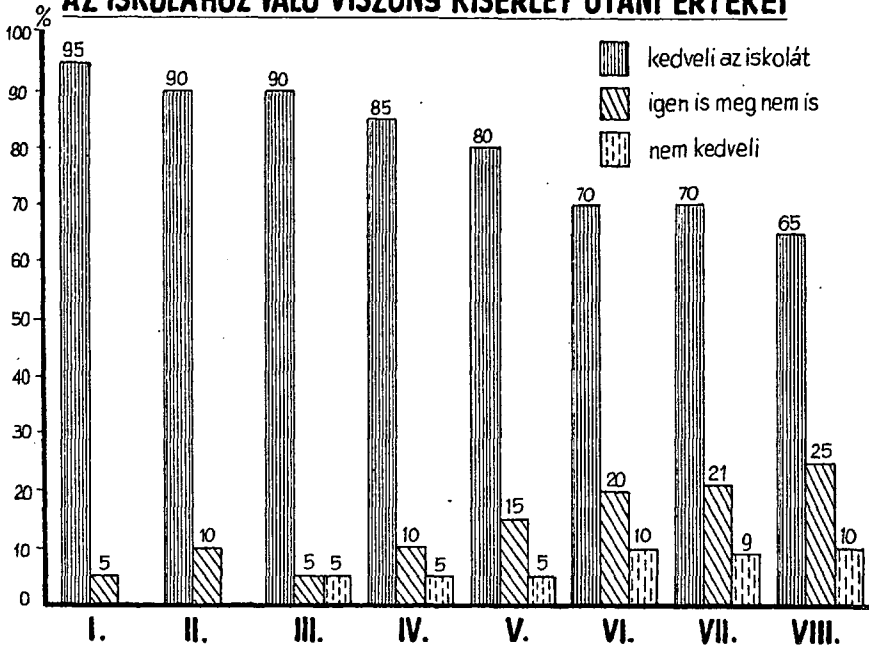
A kísérlet hatására megváltozott viszony adatai és motivumai

A kérdés az volt, hogy az egyéni bánásmód tudatosítása, következetessé tétele, módszertani finomságainak, árnyalatainak kidolgozása és az iskolában történő alkalmazása milyen eredményekkel jár, vagyis módosítja-e a tanulók régebbi iskolához való viszonyát.

A kísérlet befejezése után /juniában/ ugyanazon módszerekkel, mint előzőleg decemberben már tettük, mértük a tanulók iskolához való viszonyát és annak motivumait.

A decemberi és a júniusi adatok összehasonlító értékelésekor megállapíthatjuk, hogy az egyéni bánásmód tudatosítása a kedveltség oly mértékű javulását eredményezte, hogy a szokásos szignifikancia számításokat sem kellett elvégezni. A kedveltségi viszony értékei decemberhez viszonyítva minden osztályban emelkedtek /1. o.-ban + 10 %, 2. o.-ban + 6 %, 3. o.-ban + 30 %, 4. o.-ban + 11 %, 5. o.-ban + 17 %, 6. o.-ban + 12 %, 7. o.-ban + 29 %, 8. o.-ban + 11 %/. Ugyanakkor a kéttényezős viszony /igen is meg nem is/ értékei pedig csökkentek. A kedvetlenségi értékek általában szintén csökkentek, sőt első és második osztályban a negatív viszony meg is szűnt.

AZ ISKOLAHOZ VALÓ VISZONY KISÉRLET UTÁNI ÉRTÉKEI



A kísérlet az ismert lélektani tételt igazolta azt, hogy az embernek jelentősnek, fontosnak kell éreznie magát. A szociális kapcsolatok rendszerében minden egyénnek szüksége van tartós, állandó, személyes kapcsolatra, amit intellektuális és morális "megkapaszkodásnak" is nevezhetünk. A kísérletben érvényesült az a törvényszerűség, amely szerint az ember arra törekszik, hogy másokkal együtt gondolkodjon. Ugyanis e közegben valósulhat meg a gondolatok, az érzelmek és más értékek kölcsönös áramlása és ebben az egyén folytonosan megújíthatja önmagát.

A tanulókkal és tanárokkal folytatott interjúk alapján a kedveltség javulását a megkérdezettek az alábbiakkal indokolták:

a./ Az ember természetéhez tartozik az általános aktivitás, a "tevékenységkényszer", hogy meghatározott irányba alakítsa, fejlessze önmagát. Az egyéni bánásmód légköre a személyiség elvre épül, ami azt jelenti, hogy a tanuló is autonóm

személyiségnek érezheti önmagát. Az iskola megteremtette az intellektuális és egyéb hatások rendszerét, s ezzel egyidőben gondoskodott az azonosuláshoz szükséges légkörről, amelyben az egyének feloldódtak, nyitottabbá váltak és önkéntesen is a kívánt mintákat követték.

b./ Amennyiben a tanulók megérik a védettség, a törődés, a segítségnyújtás, a támasz olyan állapotát, amelyben ők is önmaguk lehetnek és egy cél irányába mégis fejleszthetik önmagukat, akkor önfeledten kapcsolódnak az iskola által kívánt modellekhez. A mintakövetés olyan állapota jön létre, amelyben a tanuló megtarthatja, sőt alakíthatja egyéniségét, így jöhet létre a belső fegyelem és tolerancia állapota. A tanulók szociálisan elkötelezettnek érezték magukat tanáraik iránt, és ez az értékelő viszony az egyénben egyfajta belső rendezettséget, fegyelmezettséget és szabálytudatot hoz létre, vagy erősít meg. Így az elsajátítandó külső hatások egyszerre belső értékévé válhatnak az egyénben /interiorizáció/, és a viselkedésformák ehhez kapcsolódnak.

c./ Az ember - így a tanuló - számára is a leglényegesebb szubjektív feltétel: a bizalom másokban és bizalom önmagában. A tanulók a kísérlet során átértékelték a jó család bensőséges élményét. Többen arról számoltak be, hogy mindeddig szenvedtek a jelentéktelenség állapotától, és most az iskola teljesítette azon óhajukat; jelentősnek érezhetik magukat.

d./ Az iskola képes arra, hogy az iskola tulsúlyu társadalmi körülményei között is megteremtse az egyének fejlesztéséhez szükséges szubjektív körülményeket. Természetesen nem a családi háttér nélkül.

e./ Az iskolai kedveltség megváltoztatásához tartozik a merev pedantériába hajló pedagógiai módszereskedés megszüntetése is. A tanulók nem szabadosságra vágnak, hanem értelmes tevékenységre, és ha erre módjuk adódik, gyorsan aktivizálódnak, készek lesznek a további együttműködésre.

f./ A tanulókat vonzza az, hogy ők fedezik fel az ismereteket, ilyenkor "kivirágzik" érdeklődésük, és "minden tevékenységre készké válnak". A kísérletben nem beszéltünk az oktatás módszereiről. Az történt, hogy a második héten váratlanul mindenki a módszerekkel kezdett foglalkozni. A probléma oka gyorsan kiderült: ha a pedagógus az oktatás folyamatában is

gyermekközpontru marad, akkor önkéntelenül is keresi a legcélszerűbb módszereket.

h./ A tanárok és a diákok között kialakult empatikus kölcsönhatás felszabadította a tanulók belső "énerőit". Ebben a lelki állapotban a tanulók általában tartós küzdelemre váltak képessé.

i./ A kísérlet során arra lettünk figyelmesek, hogy mind a tanárok, mind a tanulók egyre több metakommunikációs jellel fejezték ki mondanivalójukat /tekintet, taglejtés, fejtartás, hangszin, hangsúly stb./. Az említett szociális szituáció azt jelzi, hogy a csoporttagok között bensőséges kapcsolat jött létre, ami javította a kohéziós erőket. A csoporthoz tartozás ilyen mély vonzalmai a tanulóknban belső értelmi és erkölcsi elkötelezettséget hoztak létre.

j./ A kísérlet lényegi szándékát a tanulók többsége megértette, mert 80 %-a a maga módján szóvá tette azt, hogy a megértés "mindennél" fontosabb élmény-igénye az embernek. Azt tapasztaltuk, hogy azok a tanulók, akiket a tanáraik és társaik megértettek, valamennyien megkedvelték az iskolát, és valami általános nyitottság jellemezte őket.

Ezek után az merült fel, hogy a tanulókkal történő egyéni foglalkozás megoldja-e az iskolához való viszony összes gondját. A 2. számú ábra is azt jelzi, hogy csak részben ad választ a felmerült kérdésekre. Áthidalhatatlan nehéz helyzetet jelent a túl magas osztálylétszám, a pedagógusok pszichológiai felkészültségének hiánya, az antiszociális vagy lumpen családi környezet, az empátiára képtelen tanár, és a tanulók élideáljának végletes hiánya stb.

Az egyén, a közösség, az egyéni bánásmód értelmezése

A kísérlet befejezése után az osztályokban tanító tanárokkal személyesen is beszélgettünk azon fontosabbnak tartott témákról, amelyek a kísérlet során gondot okoztak, vagy más okok miatt lényegesnek látszottak és tisztázásuk hasznosnak volt tekinthető.

Beszélgető partnereim mindegyike megemlítette az egyén és a közösség kölcsönhatása körüli bizonytalanságokat. A következőkben a konzultáció során kialakult álláspontunkat foglalom

össze. A pedagógiai-pszichológiai szakirodalom általában elhanyagolja az egyéni bánásmód elméleti és gyakorlati kérdéseivel való foglalkozást. A legtöbb irányzat ugyan elismeri a téma jelentőségét, sőt méltatják is fontosságát, de a részletes tartalmi feltárás, feltehetően az individuális eljárások sokfélesége és a pedagógusok gyakran merev beállítottsága miatt még várat magára.

Az egyéni bánásmód problémája az iskolai gyakorlatban még nem került az érdeklődés középpontjába. Az iskola állandóan a tömegoktatás legkülönbözőbb gondjaival küszködik, közoktatásunkat pedig évtizedek óta lefoglalják a meg-megújuló iskolaszervezeti reformok, tananyag és módszertani korszerűsítések. Az előzőkkel is magyarázható, hogy a pedagógiai gyakorlatban egyéni bánásmódon legtöbbször csak a tanulmányaikban elmaradt gyermekek segítségét és a problémás magatartásaikkal való foglalkozást értik.

A másik probléma már az utóbbi évtizedekben keletkezett. Ugyanis a közösségi nevelés dogmatikus felfogása azzal a helytelen következménnyel járt, hogy a személyiséget, az egyént következetesen elhanyagolták, s vele természetesen magát az egyéni bánásmódot is. Az említett gyakorlat a pedagógusok egy részében azt a hiedelmet keltette, hogy a szocialista nevelés csak a közösség kategóriát fogadja el, és háttérbe kívánja szorítani a személyiséget, vele együtt az egyéni bánásmódot is. Voltak, akik azt sugallták, hogy az egyén legfőbb teendője mechanikusan alárendelni önmagát a közösségi érdekeknek, mint-ha érdekegyeztetésről szó sem lehetne. Sokan úgy gondolták, hogy az iskolai oktató-nevelő munka megvalósítható az individuumnak a nevelési rendszerbe való bekapcsolódása nélkül. Ez a torz nézet iskoláinkban gyakran elvonta a pedagógusok figyelmét a konkrét gyerekekről, így a közösség gyakran gyermektelen, absztrakt pedagógiai képződménnyé vált.

A közösségi életet nem érthetjük meg, nem láthatjuk világosan az egyén és a közösség dialektikája nélkül, amelynek központi gondolata az egymást meghatározó és feltételező viszony. A lélektan szempontjából ez azt jelenti, hogy az egyén kiteljesedett szocializációja, "önfejlődése" csak közösségi közegben lehetséges, csak itt bontakoztathatja ki, ujíthatja meg önmagát, ugyanakkor ő is aktív részese a csoportviszonyoknak. Az egyén közreműködése, külső és belső tulajdonságainak

egyéni fejlesztése nélkül nincs közösségi élet. A személyiség számára a közösség mindig szociális feltétel, közeg, körülményrendszer, amellyel együttműködik, amely által létezik, de benne továbbra is megmarad egyénisége, autonómiája. Minden közösségnek gondoskodnia kell arról, hogy megteremtse tagjai számára az egyéni /speciális/ kibontakozás, a boldogulás objektív és szubjektív feltételeit. A közösség tehát nem fikció, nem a gyermekek feletti elvonott követelmények rendszere, hanem az egyének kölcsönös együttműködése saját és társas érdekszféráiknak megfelelően.

A második kérdéskör az egyéni bánásmód értelmezésére vonatkozott. A szakirodalomban is és a gyakorlatban is külön szóval jelöljük az egyéni bánásmód és az egyéni foglalkozás fogalmát. A formális logika szerint vizsgálva a bánásmód a magasabb nem fogalma, amely a nevelés stratégiáját jelenti. Más képpen az a mód, ahogyan valaki bánik, viselkedik valakivel. Az egyéni foglalkozás pedig, a bánásmódhoz viszonyítva faj fogalom, a nevelés apró lépéseit jelenti, pl. nevelési célzattal beszélget, törődik valakivel. A nem fogalomba a faj fogalom mindig beletartozik, az utóbbi az előzőnek mindig alárendelt része.

A pedagógiai lexikon az egyéni bánásmód fogalmát az alábbiakban összegezi: "... a nevelésben az a nevelői magatartás és gyakorlat, amelynek során a nevelő egyénileg, tehát minden növendék személyiségét ismerve, szükségleteihez képes alkalmazkodni és megszervezni a leghatékonyabb pedagógiai eljárásokat". Az egyéni bánásmód tehát nevelési rendszerünk alapvető elve, nevezhetjük személyiség elvnek is. E felfogás szerint az óvodának, az iskolának a csoport és osztályviszonyokon belül gondoskodnia kell arról, hogy az egyének a legteljesebben kibontakoztathassák személyiségüket. A társadalom megbízottainak feladata az egyének személyiségfejlődésének folyamatos nyomon követése, intellektuális és szociális érettségükhöz igazodó információk, élmények szervezése, magatartásuk és értékrendjük állandó elemzése, stb., hogy azzá válhassanak, amivé adottságaik révén lehetnek. A bánásmód jelenti még azon elvek, nézetek rendszerét is, ahogyan bánunk, viselkedünk az egyénnel. Az egyéni bánásmód elvének gyakorlati megvalósítását az egyes élethelyzetekben, szituációkban egyéni foglalkozásnak nevezzük. Vizsgálódásunkban a két fogalmat /egyéni bánásmód-, foglalko-

zás/ nem választhatjuk el egymástól, hisz a nevelési gyakorlatban is együtt jelennek meg. Pl. a bánásmód elvhez hozzátartozik a szocialista humanizmus, ami meghatározza az egyénnel való bánás módját és a foglalkozások indítékait, természetesen a módszereit is. Az óvodában is és az iskolában is közösségi rendszerben valósul meg az oktatás és a nevelés. A nevelőt is úgy fogjuk fel, mint az adott közösség tagját, aki a kölcsönösen együtt élőkre, együtt tevékenykedőkre érvényes szabályok szerint szervezi a közösség oktató és nevelő munkáját. Így a pedagógus a nevelési folyamat részeként tudatosan irányítja a gyermekekkel való egyéni bánásmódot és foglalkozást is, mint a hatások egyik formáját. A közvetlen nevelő-gyermek viszonyban sem két elkülönült, atomizált egyén kapcsolata jön létre, hanem egy meghatározott közösség két tagja kerül interakciós kapcsolatba egymással, amely hatásmechanizmusban a közösségi elv érvényesül. Az egyéni foglalkozásban mint tevékenységben természetesen a közösség tagjai is részt vesznek.

Többen említették, hogy az egyéni bánásmódot gyakran didaktikai módszerként, technológiai problémaként fogják fel. Mi a megoldás, kérdezték.

Az egyéni bánásmód megvalósulásának színvonala nagy mértékben függ a pedagógusok empátiás képességétől. Az empátiás képességet /Buda Béla, 1978/ két tényezőre szokás osztani. Az egyik a kommunikációs "nyitottság", a másik ember iránti, és a beszédén tuli információs jelek felvenni tudása. Az említett tényező meglétén mulik, hogy a pedagógus mennyire képes "rezonálni" a gyermekek érzelmi állapotaira, mennyire szimpatizál velük. Jelentős tényező még a gyermekekről szerzett információk feldolgozni tudása és a legcélszerűbb nevelői hatások kidolgozása. A "nyitott" pedagógusnak megvan az a képessége, hogy beleélje magát a gyermekek lelkiállapotába, gondolkodásába, viselkedésébe, cselekedeteibe, különböző élethelyzeteibe. Az ilyen szituációban a gyermekek megérik, hogy törődnek velük, gondoskodnak róluk, hogy a pedagógus értük tevékenykedik. A beleélő képességnek csak egyik tényezője a megértés, legalább ennyire fontos elem az, hogy a gyermek aktuális személyiségéhez igazított nevelői hatásokat, körülményrendszereket, élethelyzeteket, élményeket tudjunk kialakítani. A gondoskodás kategóriájába tartozik az is, amikor a tanuló - bizonyos határokon belül - hátrányos következmény nélkül próbálkozhat az ismeretek

világában.

A pedagógus empátiai tulajdonságai közül itt említjük meg a ráhangoló képességet. Voltaképpen a nevelői szándék érzelmi és gondolati /élményszerű/ átsugározni tudásáról van szó, aminek eredménye a gyermek ráhangolódása a kívánt tevékenységre. Az említett nevelési helyzetben a tanár-diák bensőséges kapcsolatára van szükség, mert csak ebben a szituációban biztosítható a visszajelzés arról, hogy a két vagy több személy közti empátias megértés helyes volt-e vagy nem. Az utóbbi együttműködés megóvjá a tanárt a megmerevedett, formális viselkedésektől és kapcsolatoktól. Az óvónő, a tanár empátias magatartása azzal a haszonnal is jár, hogy mintaként szolgálnak az egyébként mintakövetésre kész gyermekek számára.

Az egyéni bánásmód élményének kialakításához szükséges a gyerek-anya, a gyerek-tanár, a gyerek-baráti társ stb. test, illetve személyközelsége. Megfigyeléseink azt bizonyítják, hogy a csecsemőknek testi és pszichés kiegyensúlyozottságukhoz, védettség-, biztonság-érzetükhöz szükségük van arra, hogy az anya vagy a gondozó naponként 25-30-szor szeretettel érintse a gyermek testét /ölelés, simogatás, etetés, ölbe fogás, ágya fölé hajolás stb./. Ugyanezt figyeltük meg kisgyermek koruknál, óvodásoknál /szülő, óvónő, társ együttműködést jelző érintése/, ahol a napi érintések számának 15-20-nak kell lenni. A test- és személyközelségi /érintési/ igény minden életkorban megfigyelhető, felnőtteknél hetenként 2-3 alkalom, öregkorban ez a szám 5-10-re emelkedik.

Az egyéni bánásmód élményének átéléséhez az egyénnek éreznie kell azt, hogy őt, mint személyiséget befogadja, elfogadja környezete /óvoda, iskola, család, baráti csoport/, nincsenek vele szemben fenntartások, nem "skatulyázzák" be egy-egy viselkedés miatt. A gyermek feltétel nélküli elfogadása azt is jelenti, hogy nem ismételtetik szüntelenül egy-egy helytelen viselkedését, ugyanis a konfliktusokat megoldódásuk után azonnal lezárják. Lényeges továbbá az is, hogy biznak benne és önmegvalósításában, a problémahelyzetek megoldásában több variációra van lehetőség. Biztos lehet abban is, hogy konfliktusok esetén sem alázzák meg, ugyanakkor tetteiért mindenkor felelősséget vállal. Ujra meg újra érezheti, hogy teret engednek egyéni próbálkozásainak, elfogadják kreatív törekvéseit. Ebben a légkörben az egyén önként fogadja el a rend elemeit, a

szükséges viselkedésformákat. A megértve követelés légköre alakul ki.

A társas kapcsolatok rendszerében növeli az egyéni bánásmód élményét, ha az egyén érzi, hogy fontosnak tartják, számítnak jelenlétére, véleményét komolyan mérlegelik, ha kell vitatkoznak vele, mindig érdemben válaszolnak kérdéseire, hiányolják ha távol van, örülnek jelenlétének, sikereinek, örömeinek, együtt éreznek vele, észreveszik gondjait, bánatát, új ruháját stb.

A gyermekek és felnőttek közötti egyéni bánásmódnak kölcsönösnek kell lenni, éppen ezért érzékeny, finom kommunikációs képességre van szüksége mindenkinek. Az emberek között folytonos jelzésváltás zajlik /jelzés leadás, jelzés kódolás, reagálás/. A verbális kommunikációval /beszéd, hangszin, hangerő, a beszéd egyéb formai elemei/ egyidőben meg kell tanulni a meta-kommunikációs /beszéd mögötti/ jelek leadását, felvételét, érzékelését és reagálni tudását /tekintet, szájizmok alakja, a szem mozgása, fényei és beállítása, a homlok, az orr formálása, a kéz mozgásai, a fej tartása, a törzs tartása, a fej-, a mell tartása stb./.

Az egyéni bánásmód és foglalkozás élményét átélő gyermekekben felgyorsul pl. a társas kölcsönösségi kapcsolatteremtés készsége, gyorsabban aktivizálódnak, aktívabb azonosulási törekvések figyelhetők meg, céltudatosabb tevékenységre hajlandók, baráti versengésre vállalkoznak, elmélyedésre hajlamosak, gyorsabban és pontosabban sajátítják el feladataikat /tanulás, új viselkedésformák/, koncentráltabbak, megértőbbek, nyíltabbak, érzelmileg telitettebbek, türelmesebbek, kiegyensúlyozottabbak, tevékenységre készebbek stb.

Irodalom

- BAKONYI Vincze Ágnes: Községi nevelés, egyéni bánásmód.
Óvodai Nevelés, 16. 207-215. 1.
- BAGDY Emőke: Családi szocializáció és személyiségzavarok.
Tankönyvkiadó, 1977.
- ELLIOT Aronson A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyv-
kiadó, 1978.
- Erika Landau: A kreativitás pszichológiája. Tankönyvkiadó,
1976.
- Cs. de Montmollin, R. Lambert, R. Pages, Cs. Flament,
J. Maisonneuve: Szociálpszichológia.
Akadémiai Kiadó, 1973.
- GERÉB György: Az iskola pszichés klimája. Tankönyvkiadó, 1970.
- HALÁSZ László-Hunyadi György-Martón L. Magda /szerk./:
Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései.
Akadémiai Kiadó, 1979.
- HORVÁTH Lajos /szerk./: A szocialista személyiség nevelése és
a közösség. Magyar Pedagógiai Társaság, 1970.
- HUNYADI György /szerk./: Szociálpszichológia. Gondolat, 1973.
- KELEMEN László: A pedagógiai pszichológia alapkérdései.
Tankönyvkiadó, 1967.
- KISS Tihamér: Az énkép kialakulása és fejlődése. Tankönyvki-
adó, 1978.
- KOVALJOV A. Cs.: Személyiséglélektan. Tankönyvkiadó, 1972.
- KON I. Sz.: Az én a társadalomban. Kossuth Kiadó, 1969.
- LOSONCZI Ágnes: Az életmód az időben, a tárgyakban és az ér-
tékekben. Társadalomtudományi Könyvtár. Gondolat,
1977.

- MEAD Cs. H.: A pszichikum, az én és a társadalom. Gondolat, 1973.
- MÉREI Ferenc-BINET Ágnes: Gyermeklélektan. Gondolat, 1970.
- MURÁNYI Mihály: Az értékorientációk fejlesztése. Tankönyvkiadó, 1974.
- PATAKI Ferenc /szerk./: Pedagógiai szociálpszichológia. Gondolat, 1976.
- Savin SULLIVAN: A gépek üzenete. Gondolat, 1974.
- Susanna MILLAR: Játékpszichológia. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1973.
- Sz.L. RUBINSTEIN: Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó, 1964.
- Tadeusz M. JAROSZEWSKI: Személyiség és közösség. Kossuth K., 1974.
- ZRINSZKY László /szerk./: Magatartásminták - azonosulás. Gondolat, 1978.

ФОРМИРОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ К ШКОЛЕ И ЕГО СВЯЗЬ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА К УЧЕНИКАМ

Йожеф Вецко

Во вступительной части автор анализирует противоречия, возникшие внутри школы в 1965-1970 гг. Он занимается взаимосвязью изменений в экономической сфере общества, происшедших за этот период, и школьного усовершенствования.

Автор с помощью исследований, проведенных по государственному репрезентативному образцу, показывает формирование отношения учеников к школе /"нравится", "не нравится", "и нравится, и не нравится" школа/. После декабрьского исследования преподаватели в 14-и классах занимаются и индивидуально с учениками. После окончания экспериментов /в июне/ повторно определяли отношение к школе и изменившиеся мотивы.

В заключительной части автор занимается вопросом истолкования индивидуального подхода.

ZUSAMMENHANG DER ENTWICKLUNG DES VERHALTNISSES ZUR SCHULE UND DER INDIVIDUELLEN BEHANDLUNG BEI DEN SCHÜLERN

Dr. József Veczkó

In der Einleitung analysiert der Verfasser die Gegensätze die in den Jahren 1965-1970 innerhalb der Schule erschienen sind, beschäftigt sich mit dem Verhältnis, das zwischen den in der ökonomischen Sphäre der Gesellschaft zu der Zeit eintretenden Änderungen und der Modernheit der Schule besteht.

Die Entwicklung des Verhältnisses der Schüler zur Schule /Ist die Schule "beliebt", "nicht beliebt", "so beliebt wie nicht"/ wird durch eine repräsentative Landesuntersuchung vorgestellt. Seit der Untersuchung im Dezember beschäftigen sich die Lehrer in 14 Schulklassen mit den Schülern auch einzeln.

Nach dem Abschluß des Versuches /im Juni/ wurden das Verhältnis zur Schule und die veränderten Motiven neu gemessen.

Zuletzt beschäftigt sich der Verfasser mit der Deutung der individuellen Behandlung.

A PÁLYAVÁLASZTÁSI ÉRTÉKORIENTÁCIÓ
PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATA
HARMADIK OSZTÁLYOS KÖZÉPISKOLAI TANULÓK KÖRÉBEN

Dr.Zakar András

A tanulói személyiség pályaválasztási értékorientációinak vizsgálatát napjainkban aktuális elméleti és gyakorlati problémának tekinthetjük. A téma fontosságát oktatáspolitikai határozat és állami intézkedések egész sora igazolja, mivel a tanulóifjúságunk értékbeállítódása, értékorientációjának irányultsága és egész pályaválasztási magatartásának hatékonysága nem éri el minden tekintetben a kívánt fejlettségi szintet. Éppen ezért a fiatalok pályaválasztási érettségre nevelése során többirányú feladatok adódnak, amelyek megoldása fontos társadalmi érdek és egyben a tanulók egyéni fejlődésének is lényeges feltétele.

Az iskolai gyakorlatban nap mint nap tapasztalhatjuk, hogy megoldandó problémaként jelentkezik a tanulók pályaválasztási döntésselőkészítése során az értékorientációk kiegyensúlyozott, folyamatos és tervszerű fejlesztése. Az értékorientációs rendszert az életpályára való felkészülés folyamatában általában nem tartjuk kellő mértékben kialakultnak ahhoz, hogy a fiatalok pályaválasztását megfelelően befolyásolja. A választott pályával való azonosulás során az értékbeállítódás társadalmilag elvárt fejlettsége nem mindenkor érvényesül megfelelően és a pozitív erkölcsi tulajdonságok is csak részben válnak a személyiség tulajdonságává. A pályaválasztási előkészítés folyamán az egyéni értékrend "gyenge pontjai" különösen megmutatkoznak.

A személyiség értékbeállítódásának fejlesztése tehát azon központi feladatok közé tartozik, amelynek megoldása közelebb visz bennünket a szocialista nevelőiskola megvalósításához. A pályaválasztási döntésselőkészítés értékorientációs rendszerének kialakítása egyúttal feltételezi az iskola nevelési tényezőinek sokoldalú feltárását, valamint a nevelő mun-

ka pszichológiailag megalapozott, célirányos és tudatos fejlesztését.

A pályaválasztási értékbeállítódás pszichológiai sajátosságainak kérdései feltételezik az elméleti és gyakorlati problémák egyidejű vizsgálatát és meghatározzák a témakör további kutatásának fő irányait is.

Serdülő- és ifjukorban a pályaválasztási döntésselőkészítés fő feladata a pályaválasztási érettségre nevelés differenciált megvalósítása, azaz a pályaválasztási szándékok és elképzelések egyre realisabb kialakítása, a választás indítékainak sokoldalú fejlesztése stb. Egyetértünk Völgyesy véleményével, miszerint "... a pályaválasztási érettség az optimális döntésre való felkészüléssel egyenértékű" és "... a pályaválasztási döntés pedig mindenkor függvénye a személyiségfejlődésnek." /Völgyesy, 1976./. A személyiség fejlődésének folyamataiban viszont az értékbeállítódás alapvetően meghatározza a tanulók pályaválasztását.

A szakmai szocializáció igen jelentős összetevői közé tartoznak a pályaválasztási értékorientációk, amelyek nagyban hozzájárulnak a megfelelő pálya sikeres kiválasztásához. Ez mindenek előtt a pályaválasztás realitás-értékében és megalapozottságában mutatkozik meg.

A választott pályával való azonosulás során a mintakövetésben elsősorban az értékrend /értékbeállítódás/ az alapvetően meghatározó, amely a kognitív, affektív és magatartásban megnyilvánuló indentifikációban nyer konkrét tartalmat. Ezen belül az anticipált azonosulás folyamán sokkal inkább az érzelmi összetevők az elsődlegesek, majd a prae-identificatio végén a kognitív szféra kerül fokozatosan előtérbe és ekkor már az értelmi-érzelmi-magatartási sajátosságok egysége figyelhető meg. A választott pályával való azonosulás tartalmát illetően pedig kezdetben az egyes, sokszor a külsődleges szempontok egyoldalú dominanciája valósul meg /pl. csak a munkakörülmény, vagy a pályán végzett munkatevékenység egyik, elsősorban a "vonzóbb oldala" a meghatározó/.

A pályaválasztási értékorientáció kutatásának előzményei

A pályaválasztási tanácsadás elméletének fejlődésében döntő fordulatot hoztak az 50-es évek. A korábbi un. "differenciál-pszichológiai" felfogásokat önálló, jól körülhatárolt és kidolgozott elméletek váltották fel. Az empirikus kutatások és az ezek alapján kifejlesztett koncepciók is először az angol-szász nyelvterületen indultak meg, illetőleg fejlődtek ki.

A modern pályalélektan nyitányaként tartja számon a tudomány E. Ginzberg 1951-ben megjelentetett, eléggé provokatív hangvételű tanulmányát /"dustbowl empiricism"/, amely megrendítette az egész pályalélektant és egyben elindította az elméletalkotások egész láncolatát. Ginzberg elméletének lényege, hogy a pályaválasztást folyamatként fogja fel, továbbá a pályaválasztás folyamata megfordíthatatlan, valamint egy pálya kiválasztása mindig a külső és belső faktorok kompromisszumával végződik. Több tényező mellett nagy jelentőséget tulajdonít a szerző az egyén értékrendjének a pályaválasztási döntés kialakításában.

E felfogást hamarosan túlhaladta D.E. Super és munkatársai által kidolgozott átfogó elmélet, amely szintén fejlődéslélektani alapokon, az un. önkoncepció fejlődésén nyugszik. /Super, 1957, 1963/. Super a szakmai fejlődés életut szemléltető felfogását vallja, amelyet folyamatosan továbbfejlesztett és jelenleg is állandóan tökéletesít. Szerinte a munka- és pályaelégedettség attól függ, hogy az egyén milyen mértékben talál adekvát felhasználási lehetőségeket képességei, érdeklődése, személyiségének tulajdonságai és értékbeállítódása számára. Ezen utóbbi tényezőt különösen fontosnak tartja Super a választott pályával való azonosulás során kialakuló pálya-elégedettség létrejöttében.

Az értékorientációk ugyancsak központi szerepet játszanak Anne Roe által kifejlesztett motivációs koncepcióban, amely a pályaválasztási tendenciákat a pályaérdeklődés alapján koragyermekkorai családi kifejeződésekre vezette vissza /Roe, 1957/.

A pályaválasztás első átfogó személyiséglélektani elméletét J.L. Holland dolgozta ki 1959-ben, mégpedig a pályavá-

lasztási magatartás tipológiai modelljének megalkotásával. Ezáltal Holland egyébként egészen új fejezetet nyitott a pályalélektan történetében. Elméletében a pályaválasztási magatartás alaptípusait fogalmazta meg, amelynek egyik rendező elvét éppen az értékbeállítódás iránya és tartalma jelenti.

A pályaválasztás és a pályaválasztási magatartás elméleti megértéséhez jelentős tanulmányok láttak napvilágot nemcsak pszichológiai, hanem filozófiai, pedagógiai, szociológiai és ökonómiai szempontból egyaránt. Sőt az utóbbi időben az interdiszciplináris törekvések eredményeként több tudományág adatainak /pl. lélektani-szociológiai-közgazdaságtani/ egyidejű alkalmazása figyelhető meg. Így Miller és Fromm 1961-ben, vagy Blau és munkatársai 1966-ben ún. interdiszciplináris elméletet alkottak. Talán e csoporthoz sorolható M. Kohli "életút koncepciója" is /Kohli, 1973./, aki a pályaválasztás és a szakmai fejlődés összefoglaló, integratív modelljét vázolta fel. Elméletében különös hangsúlyt kap a szakmai szocializáció rendszere. Az objektív életút-normákból kiindulva ő is nagy jelentőséget tulajdonít a pályaválasztás során a tanulók értékrendszerének.

Érdekességgént említjük meg, hogy már 1957-ben Ziller uttörő jelleggel döntéselméleti koncepciót kísérelt meg felhasználni a pályaválasztási magatartás és a szakmai szocializáció meghatározására. Ezen kívül természetesen voltak olyan elméleti próbálkozások is, amelyek nem terjedtek el széles körben. Így pl. U. Moser 1953-63 között kifejlesztett egy eléggé izolált mélylélektani indittatású elméletet, amelyben elsősorban a pályaidentifikáció és a pályaidentitás témakörét dolgozta ki részletesen.

Jelentős állomás továbbá a pályalélektan történetében Th. Scharmann elméleti tevékenysége. Egyik első munkájában /Scharmann, 1956/ a képesség- és hajlam-elv alapján fogta fel a pályaválasztást, majd saját elméletét továbbfejlesztve a közgazdasági és főként a szociális faktorok jelentőségét hangsúlyozta /Scharmann, 1965/.

A 60-as években a kialakított elméletek kritikai értelmezését végzi el több kutató, így mindenek előtt Osipow, Crites, Zaccara, Miller, hogy csak a jelentősebbekre utaljunk.

Európában főként az utóbbi 10-15 évben erősödtek meg azok a törekvések, amelyek empirikus vizsgálati adatok alapján pályaválasztási elméletek kialakítását sejtetik. A teljesség igénye nélkül, elsősorban a jelenlegi fejlődés néhány tendenciájára szeretnénk rámutatni.

Több kutató /Jaide, Daheim, Lehr, Ries, Kleinbeck, Seifert, Rókusfalvy, Völgyesy, Ritoókné/ részletesen kidolgozta a pályaválasztási tanácsadás egy-egy területét. Az összefoglaló elméletek megalkotása azonban csak ezután várható. Hasonló próbálkozás figyelhető meg az NDK-beli kollégáknál is, pl. Bertold Dietznel, Ingrid Wölfelnél vagy a lipcsei Helmut Kulka irányításával dolgozó kutatócsoport tagjainál.

Igéretes kutatásokat végeznek a szovjet pszichológusok, szociológusok és pedagógusok is a pályaválasztási tanácsadás területén /Jadov, Gurevics, Klimov és munkatársaik/.

A hazai pályalélektani kutatások szintén nagy lendületet vettek az utóbbi évtizedben, amelynek egyik lehetséges iránya éppen a pályaválasztási értékorientáció köré csoportosul.

A vizsgálat feladatai és módszerei

A középiskola harmadik osztályában egyre differenciáltabbá válnak a tanulók pályaválasztási szándékai, elképzelései. Ezen túlmenően az egyéni értékrend is dinamikusan változik, amely a középiskolások egész személyiségfejlődését alapvetően meghatározza.

Feladatunknak tekintjük, hogy feltárjuk a gimnáziumi és szakközépiskolai tanulók pályaválasztási értékbeállítódásának összefüggéseit, a főbb tendenciákat, a domináló tartalmi jegyek egymáshoz való viszonyulását a pályaválasztási magatartás formálása során a tanulói csoportok és közösségek tevékenységi rendszerének különböző területein.

A következő feltevésekre alapozzuk célkitűzéseinket:

1./ A pályaválasztási értékbeállítódás a serdülő- és ifjúkori személyiségfejlődés fontos része.

2./ Az egyéni értékrend kialakulása a szakmai szocializáció folyamatában az azonosulás során különböző mechanizmusok közvetítésével valósul meg.

3./ A pozitív pályaválasztási értékekkel való identifikáció fő mutatója elsősorban a fiatalok tanulásban és munkában megnyilvánuló aktivitása, azaz a tanulók környezetében élő személyekhez, tárgyakhoz és nem utolsó sorban önmagukhoz való kedvező viszonyát jelenti.

4./ Ugy véljük, hogy a középiskolai tanulók pályaválasztási szándékainak értékorientációs sajátosságai feltárásával lehetővé válik a középiskolások pályaválasztási magatartásának főbb pszichológiai dimenzióit, szerkezetét és törvényszerűségeit alaposabban meghatározni.

A pályaválasztási értékorientációt úgy tekintjük, mint a személyiség valamilyen értékekre /anyagi, szellemi, kulturális stb./ való irányulását /Duró, 1978./, amely kapcsolatban áll a fiatalok pályaválasztásával. Az értékorientáció a tanulói személyiség igen fontos része, összetevője, mivel elsősorban az egyéni értékrendben összegeződnek a szociális tapasztalatok és ezáltal az értékbeállítódás szabályozza a személyiség egész viselkedését és magatartását.

A négy évre tervezett longitudinális vizsgálatainkat az 1977/78-as tanévben kezdtük meg 10 középiskolában mintegy 40 osztály tanulójának /1288-fő/ bevonásával. A populációt komplex módon alakítottuk ki, elsődlegesen a reprezentativitás biztosítására voltunk figyelemmel.

A különböző típusú középiskolai osztályok tanulói /14-18 évesek/ körében végzett hosszmetzeti vizsgálatainknak az volt a fő célja, hogy feltárjuk a középiskolások pályairányulását és elemezzük a pályaválasztási szándékok értékorientációs hátterének sajátosságait. Ezzel összefüggésben természetesen folyamatosan figyelemmel kísértük a pályaválasztási értékbeállítódás változásait a tanulók tevékenységének különböző területein /tanulás, iskolán kívüli elfoglaltság stb./.

Az eddigi kutatásaink során változatos és egymást kiegészítő vizsgálati módszerek és eljárások együttesét alkalmaztuk /megfigyelés, kérdőív, önértékelés, tematikus dolgozatok, exploráció, attitűd-skála, a tanulók pályaválasztási dokumentációjának elemzése/.

Dolgozatunkban a korlátozott keretek miatt csak a harmadik osztályos középiskolai tanulók pályairányulásának és a

pályaválasztás értékkorientációs háttérének néhány összefüggését mutatjuk be, utalva az e témakörben készült korábbi munkáinkra /Zakar, 1979, 1980/ is.

A pályaaorientáció irányai

A középiskolai tanulók pályaválasztási értékkorientációinak vizsgálata előtt indokoltnak tartjuk a szakközépiskolai és gimnáziumi tanulók pályaaorientációs törekvéseinek bemutatását.

A vizsgálatban résztvevők az első és második év során összesen közel 180 foglalkozást /pályát/ jelöltek meg. Természetesen ez jól tükrözi a középiskolások érdeklődését pályaválasztásuk, valamint ezen túlmenően későbbi foglalkozásuk iránt.

Az első éves tanulók pályaválasztási szándékainak, elképzeléseinek leginkább szembeütő sajátossága a nagyfokú heterogenitás /Zakar, 1979./, amelyet komplex módon állapítottunk meg. A pályaválasztás megalapozottságbeli és realitásbeli mutatói szerint túl sok az első osztályosok körében az irreális pályaaorientáció. Vizsgálati adataink alapján az első évfolyam tanulóinak fele irreális pályairányultsággal rendelkezik.

A középiskola második évében ugyanannyi pályát jelöltek meg a tanulók a szándékfelmérés során, mint egy évvel korábban. Természetesen a számszerű hasonlóság mögött változások is tapasztalhatók. /Zakar, 1980/. Leginkább a pályaválasztás realitás-értéke növekszik, mivel 16 éves korban a fiatalok nagy mértékben önkritikusak. Természetesen e mellett erősödik a differenciálódás a pályaválasztási elképzelések tekintetében. Ez egyrészt a pályaválasztás realitás-értékének növekedésében, másrészt pedig a feltételezett másodlagos választás jelentőségének előtérbe kerülésében mutatkozik meg.

A gimnázium és a szakközépiskola harmadik osztályos tanulóinak pályaválasztási szándékai erőteljesen különböznek a korábbi elképzelésektől. Az elsődleges választások száma összességében ugyan csökken és a második osztály végén meginduló átstrukturálódás eredményeként jelentős minőségi változások tapasztalhatók a tanulók pályairányultságában. Ez leginkább abban mutatható ki, hogy a pályaválasztás realitás-értéke méginkább megközelíti a valóságos helyzetet. Sőt nem egyszer azt is ta-

pasztaltuk ezen tulmenően, hogy a tulzott mértékü önkritika e korban esetenként bizonytalansághoz, félénkséghez is vezethet. Igen gyakori jelenség továbbá a középiskola harmadik osztályában, hogy a feltételes másodlagos választás kerül első helyre, a korábbi pályaválasztási szándék pedig másodlagos elképzeléssé változik. /Ez a jelenség megfigyelhető a gyengébb és a jobb teljesítményt elérő tanulóknál egyaránt./

A gimnáziumi tanulók pályaválasztási elképzelése továbbra is változékony. A szakközépiskolások azok, akik leginkább kitartanak korábbi választásuk mellett. Az első évtől kezdve a fiúk a pályák lényegesen nagyobb köréből választanak. A leányok pályaválasztását nyilván az a kedvezőtlen "hagyományos" felfogás is korlátozza, hogy a köztudatban ma még erősen ragaszkodnak az ún. "női foglalkozások" iránt.

Természetesen az is igaz, hogy a fiut tanulók gyakrabban változtatják pályaválasztási elképzeléseiket, a leányok pedig inkább megmaradnak korábbi választásaik mellett.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a középiskola harmadik osztályában a tanulók pályaeorientációja kiegyensúlyozottabb és realisabb, mint az előző években. A differenciálódás elsősorban a pályairányulás belső tartalmi változásait jelenti, a korábbi ábrándos elképzelések 16 éves kor után már alig fordulnak elő, a fiatalok pályaválasztási szándékainak realitás-értéke tehát jelentős mértékben növekszik.

A pályaválasztási értékeorientáció

A pályaválasztási értékeorientációt úgy tekintjük, mint az értékattitűdök sajátosan szerveződött rendszerét, amely a fiatalok pályaválasztása során a tanulói személyiség meghatározott társadalmi normáinak és értékeinek megfelelő irányultságát tükrözi. Ezen tulmenően a pályaválasztási értékeorientációt is a kognitív, az emócionális és a magatartási összetevők alkotják.

A pályaválasztási értékebeállítódás témakörében végzett eddigi kutatásaink elsősorban a pályaválasztási szándékok értékeorientációs háttérének, a pályaválasztási értékeorientáció évfolyamonkénti változásainak, valamint ezáltal az értéke

pályaválasztási magatartásban megnyilvánuló regulatív funkciójának kimutatására és a választott pályával való azonosulás sajátosságainak meghatározására irányult.

A pályaválasztási értékorientáció általunk vizsgált területei összefüggésben állnak egymással. Először is arra kerestük a választ, hogy a tanulók számára általában mi tesz vonzóvá egy életpályát. Tulajdonképpen ezáltal az egyéni értékrend fő vonalai meghatározhatók a pályaválasztással kapcsolatban. E kérdéskörre kapott válaszokat ezután a tanulók későbbi /feltételezett/ pályájukon megvalósítható lehetőségek összefüggéseinek rendszerébe helyeztük. Az affektív szférát is vizsgáltuk, mégpedig az értékbeállítódás érzelmi sajátosságainak mérésével megkíséreltük az ún. "pályaválasztási közérzetet" feltárni. Kiegészítő eljárásként a fiatalok személyes boldogságának pályaválasztási sajátosságait kérdeztük meg. Végezetül mintegy összegzőképpen a középiskolások pályaválasztásában az önmegvalósítás iránti igényt, azaz a tanulók önmegvalósításra való törekvését ragadtuk meg.

1.sz. táblázat Az életpálya iránti vonzalom indítékai

M o t i v u m o k	%
1. Sok emberrel lehet érintkezni	16,8
2. Nem követel nagy fizikai erőfeszítést	7,1
3. Külföldi utazásra ad módot	2,5
4. Változatos munkát biztosít	21,4
5. Gondtalan jólétet biztosít	3,9
6. Hasznos a társadalomnak	18,7
7. Lehetőséget ad kezdeményezésre	11,2
8. Anyagi biztonságot nyújt	4,9
9. Társadalmilag megbecsült pálya	2,6
10. Felelősséget követel a munkában	5,8
11. Nagyvonaluság érvényesül benne	0,4
12. Tiszták és egészségesek a körülmények	4,3
13. Aprólékos munkát igényel	1,9
14. Sok szabad időt biztosít	15,3
15. Mások problémáin lehet segíteni	5,5
16. Önállóságot biztosít	3,9
17. Másokat lehet irányítani, vezetni	1,2
18. Egyéb	0,6

A táblázat alapján szemléletesen érzékelhető, hogy a választások néhány indítékra koncentrálódnak. Ezen túlmenően a vezető motivumok elsősorban a munkavégzés emberi tényezői, az aktivitás és az önállóság.

Ha az életpálya iránti vonzalom indítékait nézzük, akkor a korábbi tapasztalatoknak megfelelően /Zakar, 1979./ a hipotetikus elméleti modell továbbra is értelmiségi pályát jelez, évfolyamonként a motivumok arányai szinte alig térnek el. Ugyanakkor az egyes indítékok külön-külön jelentősen különböznek nemenként és évfolyamonként is. Míg a középiskolai tanulmányok kezdetén elsősorban az általános jellegű motivumokat /pl. "hasznos a társadalomnak"/ választották a tanulók, addig a második, de még inkább a harmadik osztályban egyre sokoldalubban a konkrét munkatevékenységhez tartozó indítékokat és a munkavégzés emberi tényezőit helyezték előtérbe /pl. "lehetőséget ad kezdeményezésre", "változatos munkát biztosít", "sok szabad időt biztosít" stb./.

A középiskola harmadik osztályos tanulóinak értékorientációs indítékai nemenként az előző évek felméréseihez hasonlóan jelentős mértékben eltérnek. A leánytanulók értékrendszerében néhány motivum egyértelműen elkülönül: a személyes érintkezés iránti igény és a társadalmi hasznosság elve. A fiukhoz viszonyítva a leánytanulók körében sokkal nagyobb hangsúlyt kap továbbá a kedvező munkakörülmények motivuma, a másokon való segítség igénye és a tiszta, egészséges munkahely iránti vágy. A fiúk esetében pedig az alkotás, a kezdeményezés és az önállóság kerül vezető helyre.

Az első és második osztályos tanulói választásokhoz viszonyítva harmadik évre a társadalmi felelősség és az önállóságra való törekvés erősödik a fiatalok válaszai alapján.

A tanulók pályaválasztási irányultságát tekintve harmadik osztályban is lényeges különbségek figyelhetők meg az értékbeállítódásban. Ezek az eltérések elsősorban az iskolai továbbtanulás fokozatai /egyetem, főiskola, óvónőképző intézet, különböző tanfolyamok, illetve közvetlen munkába állás/ szerint, valamint pályánként /pályacsoportonként/ jól kimutathatók. A legnagyobb eltérések, sőt szélsőségek a humán értelmiségi pályára készülő tanulók értékítéleteiben tapasztalható.

A pályaválasztó fiatalokat vizsgálhatjuk a tekintetben

is, hogy a választott életpálya iránti vonzalom indítékai milyen mértékben változnak évenként. A fiuk egy jelentős csoportjánál tapasztalható számottevő modifikáció. A leányok esetében szinte általános stabilitásról beszélhetünk e vonatkozásban.

2.sz. táblázat A legfontosabb, amit az ember pályáján elérhet

M o t i v u m o k	%
1. Mások irányítása	4,2
2. A munkatársak megbecsülése	32,3
3. Anyagi biztonság	11,1
4. Társadalmi hírnév	1,9
5. Maradandó alkotások	8,2
6. Munkában talált öröm	29,3
7. Változatos élmények	2,4
8. Hozzájárulás a társadalom fejlődéséhez	10,6
9. Mindennapos feladatok teljesítése	7,5
10. Magas jövedelem	9,6
11. Nemzetközi elismerés	1,5
12. Egyéb	0,6

"A legfontosabb, amit az ember elérhet életpályáján" c. kérdéskör vizsgálatával az volt a célunk, hogy feltárjuk a középiskolai tanulók törekvéseinek fő sajátosságait, az egyéni törekvések jellemző irányait. Ezáltal képet nyerhetünk a fiatalok szociális érettségéről, az erkölcsi tudatosságról, azaz a személyiség viszonylag nehezen érzékelhető területeibe kaphatunk bepillantást.

A 2.sz. táblázat alapján azt tapasztalhatjuk, hogy a középiskola harmadik évében is /hasonlóan az első és második évhez/ az indítékok bizonyos rendszert alkotnak, belső tagoltságuk sajátos módon alakul. A harmadik évfolyam első két vezető motívuma: a munkában talált öröm /39,3 %/ és a munkatársak megbecsülése /32,3 %/, majd lényegesen kisebb mértékben ugyan, de mégis nagy gyakorisággal szerepel: az anyagi biztonság /11,1 %/ és "hozzájárulás a társadalom fejlődéséhez" /10,6 %/.

A vizsgálatok során azt tapasztaltuk, hogy a fiatalok továbbra is nagy érdeklődéssel fordulnak a pályatevékenység emberi összetevőjé felé. Ugyanakkor a "magas jövedelem" indíték erőteljesen növekvő tendenciát jelez az utóbbi években.

A távlati törekvések pályával kapcsolatos összefüggései nemenként bizonyos különbségeket mutatnak. Az eltérések általában nem számottevőek, csak sajátos arculatot jeleznek a leányok és a fiuk választásai. A leányok azok, akiknél a munkában talált öröm valamivel nagyobb súllyal szerepel, továbbá a fiuk körében erősebb azon igény, hogy a későbbi pályájukon másokat vezessenek. Ugyancsak a fiuk azok továbbra is, akik maradandó alkotások létrehozására törekednek, valamint inkább ők szeretnék magasabb jövedelemhez jutni és a nemzetközi elismerés iránti vágy is a fiuk között fordul elő gyakrabban.

Amennyiben a pályaaorientáció értékháttérét vizsgáljuk, akkor azt tapasztalhatjuk, hogy az értelmiségi pályára készülő az általános jellegű indítékokat helyezik előtérbe, a közvetlenül munkába álló fiatalok pedig a munkatársak részéről igényelt megbecsülést preferálják.

A "pályaválasztási közérzet" vizsgálata közvetlenül kapcsolódik a középiskolások pályaválasztási értékebeállítódásának rendszeréhez, mivel az egész pályaválasztási folyamat - különösen a pályaválasztási döntés szakasza - mindig érzelmi feszültséggel kapcsolódik egybe. A személyiség érzelmi beállítódása viszont nagyon lényeges a pálya távlati eléréséhez is, mert az érzelmi bizakodás megszakadása /vagy nem is szólva annak hiányáról/ igen könnyen veszélyeztetheti a pályaválasztás realitását. Ilyen esetben könnyen illuzórikus és megalapozatlan elképzelések alakulhatnak ki a fiatalok körében. Ugyanakkor a túlfeszített érzelmi állapot hasonlóképpen korlátozhatja a tanulói képességek kialakulását.

3.sz. táblázat A pályaválasztási közérzet

Érzelmi állapot	%
1. Nagyon bizakodó	6,5
2. Bizakodó	39,8
3. Közömbös	24,7
4. Nyugtalan	25,2
5. Nagyon nyugtalan	3,8

A vizsgálatok alapján egyértelműen megállapítható, hogy a fiatalok körében sokféle érzelmi beállítódás tapasztalható a pályaválasztásukkal kapcsolatban. Az optimista és pesszimista érzelmek egyaránt előfordulnak, egymást kölcsönösen áthatva és kiegészítve lennének meg. Az a véleményünk, hogy a szélsőséges érzelmi viszonyulás sem pozitív, sem negatív értelemben nem megfelelő. Szerintünk az optimisztikus érzelmi beállítottság csak akkor tekinthető pozitív jelenségnek, ha az összhangban áll az egyéni képességekkel és azáltal reális, megalapozott törekvésekre épül. Tulajdonképpen csak ilyen körülmények között képes az érzelmi bizakodás ösztönözni a tanulókat hatékonyan és eredményesen teljesítményük fokozására, pályaválasztásu elképzelésük valóra váltására.

Az érzelmi állapot feltárására alkalmaztunk többféle kiegészítő eljárást, főként az egyéni vizsgálati módszert használtuk. A tanulókkal folytatott beszélgetések során nyert adatok alapján úgy véljük, hogy a középiskola harmadik osztályában is a pályaválasztási elképzelések gyakran irreálisak és illuzórikusak. Általában a tanulók "tulértékelik" önmagukat és lehetőségeiket. Viszonylag kis rétegnél, főként a jobb tanulónál a túlzott mértékű szorongás bizonytalanságot, féltékenységet jelez.

Az érzelmi beállítódás nemenként még jobban elkülönül, mint a korábbi években. A fiúk általában sokkal bizakodóbbak /gyakran minden alap nélkül/, mint a leánytanulók. A fiúk jelentős hányada tulértékeli képességeit és továbbtanulási lehetőségeit. Ez természetesen abból is adódik, hogy a fiúk mozgékonyabbak a leányoknál pályaválasztási szándékok tekintetében is. A leányok sokkal inkább kitartanak elképzeléseik mellett, a fiuk viszont könnyen változtatnak elképzeléseiken.

Az értékbeállítódás egyik megközelítési módja, ha a tanulók személyes boldogságát vizsgáljuk. Az egyéni értékrend mintegy összefoglalását jelenti, ha a fiatalok személyes boldogulását a pályaválasztásukkal hozzuk összefüggésbe.

4.sz. táblázat. A személyes boldogság pályaválasztási összefüggései

M o t i v u m o k	%
1. Felelősségteljes feladatok	37,3
2. Kedvező munkakörülmények	17,4
3. Boldog családi élet	41,3
4. Elismerés, megbecsülés	20,6
5. Társadalmi-politikai tevékenység	16,3
6. Érdekes munka	35,8
7. Szórakozás	18,7
8. Jó anyagi körülmények	21,2
9. Egyéb	10,9

Az empirikus vizsgálatok alapján megállapíthatjuk, hogy a személyes boldogság pályaválasztási összefüggései igen sokrétűek és differenciáltak.

Nemerként jelentős eltérések nem tapasztalhatók ugyan, viszont a pályaválasztás irányai szerint szignifikáns összefüggéseket tapasztalunk. Szinte valamennyi pályacsoportban a "boldog családi élet" kerül első helyre és ezután rögtön a "felelősségteljes feladatok végzése" következik.

A középiskolások pályairányulása szerint a személyes boldogság különböző értékei kerülnek előtérbe. A pályaválasztásban a személyes boldogság az egészségügyi pályára készülőkhöz képest tér el lényegesen a többi pályacsoportba tartozóktól. Itt ugyanis a felelősségteljes feladatok végzése kerül első helyre, míg az összes többi tanuló a boldog családi életet preferálta.

A pedagógusnak készülő fiatalok a munka érdekességét várják és kedvező körülményeket remélnek munkavégzésük során. A közgazdasági-jogi-államigazgatási pályacsoport tagjai szintén a változatos munkát tekintik legfontosabbnak. A műszaki pályára készülő tanulók értékválasztásai: boldog családi életet, érdekes munka és a felelősségteljes feladatok.

Sajnos a társadalmi, politikai tevékenység iránti igény a középiskola harmadik osztályára csökken jelentős mértékben.

A korábbiakhoz képest a közgazdasági-jogi-államigazgatási és a pedagógus csoport tagjai sokkal kisebb számban jelölték meg ezt a motívumot, mint egy vagy két évvel korábban.

Az értékbeállítódás sommás megközelítésére ad lehetőséget, ha a fiatalok önmegvalósításra való törekvését összegezzük, az önmegvalósítás iránti igényt ragadjuk meg. A kérdéskör komplexitására való tekintettel az önmegvalósításra való törekvést többféle módszerrel /elsősorban egyéni vizsgálati eljárásokkal/ tártuk fel. A tanulók nagy része /tudatosan vagy nem tudatosan/ a pályaválasztásában törekszik saját egyéniségének, önmagának a megvalósítására. Ugyanakkor az önmegvalósítás tudatossága már lényegesen szerényebb mértékű. Elsősorban a fiúk azok, akik a pályaválasztásukban kifejezésre juttatják az önmegvalósítás iránti igényüket. Ez az anticipált önmegvalósítás nem tér ki a választott pálya valamennyi területére, elsősorban az emocionális azonosulás figyelhető meg e tekintetben.

A pályaválasztási identifikáció affektív összetevői elsősorban nem a pályatevékenységre vonatkoznak, hanem a foglalkozási szerep szociális tényezőire. Ez a jelenség egyébként szinte valamennyi pályacsoportban megfigyelhető.

A vizsgálati eredmények összegezése

Az eddigi kutatásaink alapján összegezve megállapíthatjuk, hogy a középiskola harmadik osztályos tanulóinak pályaválasztási értékorientációi nagyon sokrétűek, amelyek elsősorban az értékbeállítódás struktúrális megjelenésében juthat kifejezésre.

A pályaválasztási értékorientáció személyiségen belüli feltételei a tanulók különböző tevékenységének területein követhető nyomon. Így elsőként a tanulás folyamatában tárható fel a fiatalok értékrendszere és hozható összefüggésbe a pályaválasztásukkal.

Az értékbeállítódás szerepe a pályairányulás alakításában abban nyilvánul meg, hogy sajátosan szabályozza a tanulói személyiség fejlődését a pályaválasztási döntés előkészítésében. Az értékbeállítódás tartalma, szerkezete tehát sajátos regulációs rendszerként funkcionál a fiatalok pályaválasztásában.

A pályaválasztási értékorientáció minőségi sajátosságai a következők:

- A pályaválasztási szándékok és elképzelések tartalmilag egyre inkább differenciálódnak;

- A pályaválasztási előkészítés során az egyéni és csoport /iskolai osztály/ aktivitás lényeges mértékben növekszik, különösen a gimnázium és a szakközépiskola harmadik évében;

- A választott pályával való azonosulás üteme fokozódik /elsősorban az érzelmi identifikáció erősödik/;

- A szociális hatások funkciója különösen a harmadik osztályos középiskolai tanulók körében növekszik;

- Az értékbeállítódás strukturája szintén csak a 16. életév után alakul ki.

A pályaválasztási értékorientáció legfontosabb mennyiségi és minőségi sajátosságai lényegében ezek a mutatók, amelyek mindig sajátos módon és egyénileg értelmezve mutatják be a fiatalok pályaválasztási döntésre való felkészültségének jellegzetességeit.

A középiskolai tanulmányok kezdetén rendszerint a véletlenszerű hatások következtében a pályaválasztásban elsősorban az érzelmi összetevők a dominánsak. A gimnázium és a szakközépiskola első két évében a pályaválasztásban megnyilvánuló értékrendszer még nagyrészt differenciálatlan, az értékek sokoldalú strukturális szerveződése megindul ugyan, de csak harmadik osztályban érezhető e tekintetben lényeges minőségi változás.

A magas szintű pályaválasztási döntés során az értékbeállítódást az értelmi, érzelmi és magatartási összetevők egyisége jellemzi. A pályaválasztási érték-attitűdök rendszerében az egyéni és a társadalmi értékek mindenkor együtt hatnak a tanulói személyiség fejlődésére. A harmadik osztályos középiskolások érték-beállítódásának strukturája alapvetően meghatározza a pályaválasztási magatartásukat, amely a fiatalok pályaválasztási érettségének egyik nagyon fontos mutatója.

Irodalom

1. CSIRSZKA János: Pályalélektan.
Gondolat, Bp., 1966. 271 old.
2. DURÓ Lajos: A személyiség fejlődésének szociális tényezői.
Magyar Pszichológiai Szemle, 1967/3.
397-403. old.
3. DURÓ Lajos: A személyközi viszonyok fejlődése a gimnázium első osztályában.
Acta Universitatis Szegediensis de Attila József nominatae Sectio Pedagogica et Psychologica, 21. köt.
Szeged, 1979. 5-33. old.
4. GERGELY Jenő: A tantárgycsoport választásának értékorientációs tényezői a gimnáziumi fakultatív képzési kísérletben.
Acta Universitatis Szegediensis de Attila József nominatae Sectio Pedagogica et Psychologica, 21. köt.
Szeged, 1979. 33-57. old.
5. SEIFERT, K.H.: Handbuch der Berufspsychologie.
Hogrefe Verlag, Göttingen, 1977.
781 old.
6. ZAKAR András: Az első osztályos középiskolai tanulók pályaválasztási szándékainak értékorientációs tényezői.
Acta Universitatis Szegediensis de Attila József nominatae Sectio Pedagogica et Psychologica, 21. köt.
Szeged, 1979. 103-124. old.
7. ZAKAR András: Werteinstellungen im Berufsfindungsprozess bei Oberschülern.
XXII. Internationaler Kongress für Psychologie.
Leipzig, 1980. Kurzfassungen 2.
675. old.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕННОСТНОЙ
ОРИЕНТАЦИИ В ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ СРЕДИ
УЧЕНИКОВ 3-ЕГО КЛАССА СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Андрас Закар

Статья разрабатывает данные, полученные в третьем году четырехлетнего исследования среди 1218 учеников средней школы. Главная целевая установка автора направлена на то, чтобы продемонстрировать ценностно-ориентационные факторы у молодых людей, выбирающих профессию, а также закономерности их ценностной установки в процессе отождествления с выбранной профессией. Этим автор раскрывает психологические определители поведения при выборе профессии у учащихся гимназий и средних профессиональных школ. Полученные результаты исследования способствуют многостороннему познанию процесса подготовки решения при выборе профессии.

PSYCHOLOGISCHE UNTERSUCHUNG DER WERTORIENTATION DER
BERUFSWAHL UNTER SCHÜLERN DER DRITTEN KLASSE
DER MITTELSCHULEN

Dr. András Zakar

Die Abhandlung bearbeitet die Daten, die im dritten Jahr einer vierjährigen longitudinalen Untersuchung von 1218 Schülern gewonnen waren. Der Hauptziel des Verfassers war, um die wertorientierten Faktoren der Jugendlichen vor der Berufswahl, sowie die Gesetzmäßigkeiten ihrer Werteinstellung im Prozeß des während der Identifizierung gewählten Berufs zu zeigen und dadurch die psychologischen Bestimmtheiten der Schüler in den Gymnasien und Fachmittelschulen bei der Berufswahl zu entdecken. Die bekommenen Untersuchungsergebnisse tragen zu einer vielseitigen Erkennung des Prozesses der Entscheidungsvorbereitung bei der Berufswahl bei.

T A R T A L O M

Dr. ÁGOSTON GYÖRGY: A munkára nevelés	3
Dr. GERGELY JENŐ: Gimnazisták értékkorientációinak vizsgálata az életpálya vonzó indítékai alapján	23
Dr. KUNSÁGI ELEMÉR: 17-18 éves tanulók hazafias eszményei és munkaideáljai	45
Dr. NAGY JÓZSEF: A tudás létezési módjai, megjelenési formái és funkciói	79
Dr. VECZKÓ JÓZSEF: Az iskolához való viszony alakulása és az egyéni bánásmód összefüggése tanulóknál	151
Dr. ZAKAR ANDRÁS: A pályaválasztási értékkorientáció pszichológiai vizsgálata harmadik osztályu középiskolai tanulók körében	173

AZ ACTA PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA EDDIG MEGJELENT SZÁMAI

1. Gyűjteményes kötet, 1956. Tartalom:
 - Tettamanti Béla: Művelődés és nevelésügy az ókori görög városállamok virágzásának és válságának korában
 - Király József: Az idegrendszer plaszticitása és a nevelhetőség
 - Király József: Új készülék reakcióidő határozására
 - Király József: Kereszturi Ferenc
 - Muhy János: Schwarz Gyula kultúrpolitikai nézetei
2. Király József: A színes hallás és a feltételes reflex, 1957
3. Tettamanti Béla-Geréb György: Vita Comenius világnézetéről és ismeretelméleti állásfoglalásáról, 1957
4. Kunsági Elemér: A gimnáziumi biológiai gyakorlatok vezetésének szak módszertani kérdései, 1958
5. Makai Lajos: A gimnáziumi fizikai gyakorlatok vezetésének szak módszertani kérdései, 1958
6. Gyűjteményes kötet, 1962. Tartalom:
 - Dr. Ágoston György: A tudományos kutatómunkára nevelés lehetőségei a magyar felsőoktatási intézményekben
 - Dr. Duró Lajos: A középiskolai kollégiumi nevelőtanár-képzés néhány kérdése
7. Gyűjteményes kötet, 1963. Tartalom:
 - Dr. Ágoston György: Előszó
 - Dr. Duró Lajos: A tanárjelöltek pszichológiai gyakorlatának nevelő hatása
 - Dr. Nagy József: A III. éves tanárszakos egyetemi hallgatók iskolai megfigyeléseinek tapasztalatai
 - Dr. Kunsági Elemér: A vidéki iskolai gyakorlatok néhány tapasztalata
8. Gyűjteményes kötet, 1964. A Szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetében készült disszertációk I. Tartalom:
 - Orosz Sándor: Középiskolai fogalmazástanítás /1962/
 - Nagy József: Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának néhány problémája /1963/

- Nagy Istvánné Varga Margit: Önálló munka földrajzórán /1964/
9. Gyűjteményes kötet, 1965. A Szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetében készült disszertációk II. Tartalom:
- Németh Kálmán: A tanulói személyiség pszichológiai megismerésének néhány elméleti és gyakorlati problémája /1965/
- Veczkó József: A környezeti ártalmak és személyiségzavarok néhány pszichológiai problémája /1965/
- Veszprémi László: A pszichofizikai regenerálódás hatása a tanulók munkateljesítményére /1964/
10. Gyűjteményes kötet, 1966. Tartalom:
- Dr. Ágoston György: Az oktatás korszerűsítése mint társadalmi szükséglet
- Dr. Duró Lajos: A szociometriai módszerek pedagógiai alkalmazásának metodológiai problémáiról
- Dr. Orosz Sándor: A középiskolai tanárjelöltek nevelési gyakorlatáról
11. Dr. Orosz Sándor: A tanulók fogalmazási teljesítményének egzakt mérési lehetőségéről
- Dr. Veczkó József: Adatok a tanulók iskolához való viszonyának pszichológiai vizsgálatához
- Kerekesné Nagy Mária: A gimnáziumi pszichológia-oktatás személyiségalkotó hatásáról
12. Dr. Ágoston György, Kerekesné Nagy Mária, dr. Kunsági Elemér, Nagyné dr. Varga Margit, dr. Nagy János, dr. Rózsa Éva és dr. Orosz Sándor: A IV. osztályos gimnáziumi tanulók körében végzett, a hazafias nevelés eredményeit vizsgáló felmérés tapasztalatai
- Dr. Rózsa Éva: A pedagógiai szociológia a gyakorló pedagógus munkájában
- Dr. Veczkó József: A tanulók iskolához való viszonyát alakító hatások pszichológiai vizsgálata
13. Dr. Nagy János: A Tanácsköztársaság közoktatásügyi tapasztalatainak felhasználása szocialista közoktatásügyünk fejlesztésében a felszabadulás után
- Dr. Ágoston György-Dr. Kunsági Elemér: A gyermekek eszményképeinek vizsgálata
- Dr. Duró Lajos: A személyiség szociometriai vizsgálatának módszertani problémái

Dr.Veidner János: A fajsúly-fogalom, a súly- és a fajsúlyszámítás elágazásos programja az általános iskola 6. osztályában

14. György Ágoston: Des formules de coopération gouvernement-Université pour l'application d'un programme de recherche pédagogique /Document de travail pour la réunion d'experts sur la recherche pédagogique Toronto /Canada/, 26-30 août 1968/

Irena Wojnar: /Warszawa/: L'art et formation humaine intégrale

Éva Rózsa: Die Formen der ganztätige Bildung und Erziehung in Ungarn und die wichtigsten pädagogischen Erfahrungen

András Vágvölgyi: Young graduates and identification with their chosen career

József Veczkó: Psychologische Überprüfung der Kenntniss, die Lehrer in den Grund- und Oberschulen von den Schülern besitzen

15. György Ágoston: Beziehungen zwischen Mittelschulunterricht und Hochschulstudium in Ungarn

Sándor Orosz: Particular System of Measuring the Level of Knowledge in Hungary, Conforming to the Possibilities of the Integrated Schools-system

16. Éva Rózsa: Möglichkeit der Modernisierung des Unterrichts in der Tagesheimschule

József Veczkó: Data on the Pedagogic psychologig Study of the Relation of the Pupils to School

József Nagy: Standard Grade

Margit Varga-Nagy: The Concept and Didactic Value of the Work Sheet

17. György Ágoston-Sándor Orosz: An Experiment to Transform the Structure of Secondary School Education

Helmut Breuer: Methodologische und Methodische Aspekte einer Frühdiagnose von Voraussetzungen für den Erwerb der Schriftsprache

József Veczkó: Pupils Opinion of Their Teachers Behavioura Forms

Elemér Kunsági: An Investigation of the Ideals of Secondary School Students

18. Dr.György Ágoston: Le Communauté en tant Qu'Éducateurs

Dr.Éva Rózsa: Freizeit in der Tagesheimschule

Dr.Jenő Gergely: Moralische Urteile von in der Pubertät Hörgeschädigten Schülern

- Dr.András Zakar: Motive und Gestaltungsfaktoren der Berufswahl in der Pubertätszeit
- M.Radtké - Dr.G.Hahn: Methodologische und Ideologisch-Theoretische Grundpositionen einer neuen Methode zur Ermittlung wesentlicher Erziehungsergebnisse
19. Dr.György Ágoston: The structure of educational research and its coordination
- Dr.Imre Csiszár: Experimental cathingaup process in facultative subject group secondary education
- Dr.Keményné, Erzsébet Gyimes: Über Zusammenhänge zwischen den interpersonellen Beziehungen der Wertorientation der Persönlichkeit
- Dr.József Nagy: Themakompensations Unterricht
20. Dr.Máderne Kiss Márta: A Pedagógiai Tanszék oktatóinak szakirodalmi publikációi. Bibliográfia /1958-1978/
- Ágoston György: Kísérleti terv a gimnáziumi és szakközépiskolai képzés átalakítására egységes középiskolai képzés differenciált ágazataivá
- Nagy József: Kvantitativ pedagógiai értékelés
21. Dr.Duró Lajos: A személyközi viszonyok fejlődése a gimnázium első osztályában
- Dr.Gergely Jenő: A tantárgycsoport választásának értékorientációs tényezői a gimnáziumi fakultatív képzési kísérletben
- Dr.Veczkó József: Serdülőkorú tanulók tantárgykedveltségének pedagógiai, pszichológiai vizsgálata
- Dr.Zakar András: Az első osztályos középiskolai tanulók pályaválasztási szándékainak értékorientációs tényezői





Fk: Dr. Kunsági Elemér egy.docens

Készült a JATE Sokszoorosító Üzemében, Szeged

Engedélyszám: 467/80.

Méret: B/5

Példányszám: 400

Fv: Lengyel Gábor